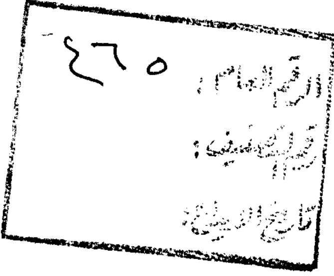


جامعــة عين شمس

معهد الدراسات العليا للطفولة

قسم الدراسات النفسية والاجتماعية



مدى فاعلية برنامج إرشادي للأطفال ذوى صعوبات تعليمية

رسالة دكتوراه مقدمة من الباحثة

كريمة إمام عثمان

للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في دراسات الطفولة

من قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

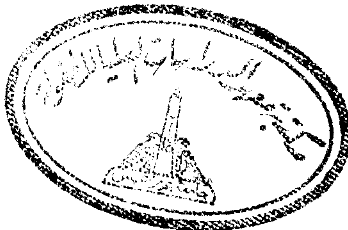
إشــراف

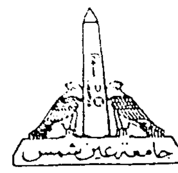
أ . د ليلى أحمد كرم الدين

أستاذ علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة ووكيل المعهد

ومدير مركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس .

القاهرة ٢٠٠١ م





جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم

صفحة العنوان

اسم الطالب : نرمين إمام [illegible]
الدرجة العلمية : دكتوراه
القسم التابع له : قسم الدراسات النفسية والاجتماعية
اسم المعهد : معهد الدراسات العليا للطفولة
الجامعة : عين شمس
سنة التخرج : ٢٠٠١
سنة المنح : ٢٠٠١

شروط عامة
يوضع شعار الجامعة على الغلاف الخارجي .

" جامعة عين شمس"
الكليـــة:

رسالـــة ~~ماجستيـــر~~ / دكتـــوراه

أسم الطـــالب:..
عنوان الرسالة:..

أســم الدرجـــة : (ماجستيــــر / دكتـــوراه)

لجنــة الإشـــراف

١- الاسم/ .... ٢- الوظيفة/..................
١- الاسم/ .... ٢- الوظيفة/..................
١- الاسم/ .... ٢- الوظيفة/..................

تاريخ البحـــث : ٢١ / ٢ / ١٩٩٨

الدراســـات العليـــا

ختـــم الإجـــازة :
/ ١٩٩

أجيزت الرسالـــة بتـاريخ ٢٢/ ١١ / ٢٠٠١

موافقة مجلس ~~الكلية~~ المعهد
٢٥ / ١٢ / ٢٠٠١

موافقة مجلس الجامعة
/ / ١٩٩

جامعة عين شمس

معهد الدراسات العليا للطفولة

شكـــر

أشكر السادة الأساتذة الذين قاموا بالإشراف

وهم أ . د ليلى أحمد كرم الدين

ثم الأساتذة الذين تعاونوا معى في البحث

وهم :

١ – أ . د إلهامي عبد العزيز

٢ – أ . د سعدية بهادر

٣ – أ . د علوية عبد الباقي

٤ – أ . د جمال شفيق

٥ – أ . د سعد عبد الرحمن

٦ – أ . د سناء أحمد

٧ – أ . م د سناء موسى

٨ – أ .م د هبه العيسوى

٩ – د . أماني أحمد عبده

١٠ – د .علياء محمود جابر

١١ – د . سامية سامي عزيز

١٢ – أ . سهير محمد توفيق

وكذلك الهيئات : وهم

١ – مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة

٢ – معهد الدراسات والبحوث التربوية

٣ – مديرة وناظرة مدرسة محمود متولي الابتدائية

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

مستخلص الرسالة

اسم الباحثـــــة: كريمة إمام عثمان محمد.

عنوان الرسالة: مدى فاعلية برنامج إرشادى للأطفال ذوى صعوبات تعليمية.

جهة البحـــث: معهد الدراسات العليا للطفولة.

الطفولة هى ثروة البلاد الحقيقية ولذا فإن الدول ترصد جزءاً كبيراً من ميزانيتها للتعليم، ولأن مرحلة التعليم الأساسى هى أهم مراحل التعليم وإذا لم يتقن الطفل مهارات الكتابة والقراءة والحساب والانتباه اعتبر عودة الى الأمية والتى تثقل كامل الدولة وتؤثر على كل أبعاد التنمية سواء البشرية أو الاجتماعية أو الاقتصادية.

أهداف الدراسة

وهدفت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الأساسية التالية:

محاولة التحقق من كفاءة وفاعلية البرنامج الإرشادى التربوى الذى أعد وطبـــق فى هذه الدراسة بهدف رفع مستوى أداء بعض العمليات المعرفيـــة والسـلوكية لفئـــة صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتضمنت عينة الدراسة ٢٤ طفلاً وطفلة من تلاميذ الصف الثالث والرابع مـــن مرحلة التعليم الأساسى وقد قسموا عشوائياً الى مجموعتين تجريبيتين وضابطة وتمـــت المضاهاة بين المجموعتين فى العمر الزمنى ومستوى الذكاء العام وكذلـــك المســتوى الاقتصادى والاجتماعى، وقد استخدمت الباحثة العديد من الأدوات لضبـــط المتغـــيرات وأدوات لقياس المتغيرات وهى:

١- اختبار رسم الرجل والمرأة لجودانف هاريس ١ (تقنيـــن محمـــد متولى غنيمة ١٩٧٦)

٢- مقياس وكسلر لقياس الذكاء الأطفال (تعريب لويس كامل مليكة – محمـــد عمـــاد الدين ١٩٥٦)

٣- استمارة البيانات الأولية (إعداد الباحثة)

٤- بطارية لوريا بنراسكا للتقويم العصبى النفسى (تعريب الباحثة ١٩٩٥)

٥- استمارة المستوى الاقتصادى الاجتماعى (فاروق شوقى البوهى ١٩٨٧)

٦- استمارة مقابلة مقننة (إعداد الباحثة)

٧- استمارة تاريخ الحالة (إعداد الباحثة)

٨- قائمة تقدير السلوك (إعداد الباحثة)

٩- البرنامج الإرشادى الخاص بالآباء والمدرسين (إعداد الباحثة)

١٠- البرنامج الإرشادى للتنمية والانتباه الخاص بالأطفال (إعداد الباحثة)

١١- استمارة تسجيل البيانات عن برنامج الأطفال (إعداد الباحثة)

وتوصلت الدراسة الى فاعلية البرنامج المستخدم مع الآباء والمدرسين، كذلك تم رفع مستوى بعض العمليات المعرفية والسلوك من خلال البرنامج المقدم للأطفال وهو ما يشير الى فاعلية وكفاءة البرنامج.

الكلمات المفتاحية:

برنامج	Programme
صعوبات التعلم	Learning Difficulties
الإرشاد النفسى	Psychological Counselling
العمليات المعرفية	Cognitive Processes
الانتباه	Attention

ــ محتــويات الدراســـة ــ

أولاً فهــرس الموضوعات

ثانياً فهرس الجداول

ثالثاً : فهرس الملاحق

مقدمة

الطفولـــة هي ثروة البلاد الحقيقية ؛ ولذا فإن الدول لا تألوا جهدا في رصد جزء كبير مـــن ميزانيـــتها للتعليم ، لأن مرحلة التعليم الأساسي هي من أهم مراحل التعليم فإذا لم ينجح الطفل في إتقان مهارات القراءة والكتابة والحساب اعتبر ذلك عودة إلى الأمية التي تثقل كاهل الدولة وتؤثر على كل أبعاد التنمية سواء البشرية أو الاجتماعية أو الاقتصادية .

ويبدأ الأطفال عادة حياتهم الدراسية واثقين من أنفسهم نشيطين شغوفين ، فيقع الوالدان في حيرة من أمرهم عندما يجدون أولادهم غير القادرين على الكتابة أو القراءة أو الهجاء وهم عـــاديون فـــي كل شيء ، وذلك له تأثيره السلبي على الأطفال في انخفاض تقديرهم والذي قد يؤدي إلى بعض الأعراض الاكتئابية ، وقد يساء تشخيصهم بأنهم كسالى أو فاشلين دراسيا أو متخلفيـــن عقلـــيا ، وقـــد يؤدي ذلك إلى فشلهم الاجتماعي ، ومن ثم يصبحون ذوي سلوكيات خاطئة أو قد يكون من بينهم نواة لانتشار الجريمة في المجتمع .

ويذكـــر كل من وايت بورن وكراوس ١٩٩٧م **White bourne H.R. , Krauss, S. , 1997.** فـــي كـــتابهما علـــم نفس الشواذ أن كل من ألبرت إنشتين ١٨٧٩ – ١٩٥٥ Albert Enstein ، ونيوتيـــن ١٦٤٢ – ١٧٢٧ Newton ، وتومـــاس أديســـون ١٨٧٤ – ١٩٣١ Thomas Adison وكذلك جون كيندي .Kinidy , J كانوا جميعا متعثرين دراسيا وأظهروا اضـــطرابات ســـلوكية مصـــاحبة ، إلا أن مشكلاتهم لم يتم تحديدها إلا بعد اكتشاف صعوبات التعلم . **(Whitebourne . H. R ., Krauss. S, . 1997,pp382- 384,)**

ويـــرجع الفضل في اشتقاق مفهوم صعوبات التعلم إلى عالم علم النفس الأميركي كيرك ١٩٦٢م Kirk, S. 1962 . وقـــد حظـــي هـــذا المفهـــوم بالتقـــبل العام من المهتمين بالمجال والمشتغلين به من خلال المؤتمر الذي نظمته مجموعات من الآباء بالاشتراك مع جامعة إلينوي ١٩٦٣ Ellinois لمناقشة مشكلات الأطفال التعليمية (**فتحي مصطفى الزيات ، ١٩٩٨، ص٤**)

وتكمن أهداف هذه الدراسة في محاولة التحقق من كفاءة وفاعلية البرنامج الذي أعد وطبق بهدف رفع مستوى أداء بعض العمليات المعرفية والسلوكية لفئة صعوبات التعلم والتحقق من مدى كفاءة وفاعلية برنامج توعية الآباء والمدرسين .

وتتميز هذه الدراسة بأهمية خاصة ؛ لأنها تتصدى لدراسة الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية ، وبأهمية التكامل بين الطفل والأسرة والمدرسة من خلال منظور تكاملي وليس الطفل فقط سواء في الحساب أو القراءة أو الكتابة ، بل والسلوك أيضا والبيئة الاجتماعية سواء في المدرسة أو في المنزل ، خاصة في هذه السن المبكرة والتي لها تأثيرها الهام وتترك بصماتها على الطفل والمدرسة .

وتنقسم هذه الدراسة إلى خمسة فصول :

وقد خصص الفصل الأول لتحديد أبعاد المشكلة التي وقع عليها الاختيار وتوضيح أهمية الدراسة وموضوعها والأسباب التي أدت إلى اختيارها والفوائد التي يمكن أن تعود من ورائها يلي ذلك تحديد مشكلة الدراسة ، ثم الكشف عن أهم التساؤلات التي تثيرها ، ثم تقديم للمفاهيم الهامة التي استخدمت في الدراسة ، ثم توضيح حدود تطبيق هذه الدراسة .

الفصل الثاني

يضم الإطار النظري للدراسة ويتضمن نظرة تاريخية شاملة عن مشكلة صعوبات التعلم والتعريفات المختلفة التي وردت في هذا المجال ، بالإضافة إلى التصنيفات المتعددة لصعوبات التعلم والأسباب التي أدت إلى هذه المشكلات وأهم السمات المميزة لهذه الفئة ، بالإضافة إلى الأساليب التشخيصية المختلفة والطرق والاتجاهات المتعددة لعلاج صعوبات التعليمية . كما اشتمل هذا الفصل على مبحث عن الإرشاد النفسي وطرقه وأساليبه ، ثم المبحث الرابع والأخير ونظرية لوريا ونظريات تتابع النمو .

الفصل الثالث:

وهو فصل الدراسات السابقة وهو يتضمن أهم الانطباعات العامة التى تكونت نتيجة لمسح التراث العربى والأجنبى، تم تصنيف لهذه الدراسات وفقاً للهدف الذى صممت من أجله، فكان مبحثاً للدراسات التى تصدت للجوانب النمائية ثم مبحث أخر للدراسات التى تصدت للجوانب الأكاديمية التحصيلية ثم المبحث الثالث للدراسات التى تصدت للمتغيرات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم والمبحث الرابع كان لمجموعة الدراسات التى تصدت لتطبيق برامج تنموية تعويضية.

أما المبحث الأخير فللدراسات التى أجريت حول بطارية لوريا نبراسكا للوظائف العصبية والنفسية واختتم هذا الفصل بأهم الاستنتاجات وما كشفت عنه هذه المجموعة من الدراسات.

الفصل الرابع ويتضمن هذا الفصل منهج الدراسة وخطواتها الإجرائية ، فضم التفاصيل الخاصة بعينة الدراسة والشروط والمواصفات التى روعى توافرها ومصدر اختيار العينة ، كما يحتوى هذا الفصل على عرض لجميع الأدوات التى استخدمت مع توضيح أسباب اختيارها ووضعها وتحديد طريقة تطبيقها وتصحيحها ثم تحديد أساليب المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة.

يضم الفصل الخامس والأخير عرضاً تفصيلاً لأهم النتائج التى تم التوصل إليها سواء أكانت الكمية أم الكيفية ثم مناقشتها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات والبحوث السابقة بالإضافة الى الفصول الخمسة السابقة تعرض مراجع الدراسة ثم ملاحقها.

الفصل الأول

صياغة المشكلة

تمهيد

سيتم في هذا الفصل التمهيدي من الدراسة صياغة مشكلة البحث وذلك بتحديد مختلف أبعاد المشكلة التى وقع عليها الاختيار لتكون موضوعا" للدراسة .

وتتطلب صياغة المشكلة القيام بعدة خطوات منها : توضيح أهمية موضوع البحث والكشف عن أهم الفوائد التي يمكن أن تعود من القيام به والأسباب والمبررات التي أدت إلى اختياره وكذلك الأهداف الأساسية التي تسعى هذه الدراسة وتحاول الإجابة عليها كذلك تعريف المفاهيم التى تتضمنها وتحديد المعنى الدقيق الذى يستخدم به فى جميع الأقسام وبالإضافة إلى ذلك ستوضح حدود الدراسة

نتيجة لما تقدم سينقسم هذا الفصل إلى الأقسام التالية :

أولا" : أهمية الموضوع وأسباب اختياره

ثانيا" : الأهداف الأساسية للدراسة

ثالثا" : تحديد مشكلة الدراسة

رابعا" : تعريف المفاهيم

خامسا" : حدود الدراسة

وفيما يلي أهم التفاصيل اللازمة لتوضيح كل نقطة من النقاط السابقة

أولا" أهمية الموضوع وأسباب اختياره

تعتبر مشكلة الصعوبات التعليمية فى المرحلة الابتدائية خاصة من المشكلات التى تلقى اهتماما" خاصا" وكبيرا" سواء من قبل المسئولين عن التعليم أو أولياء الأمور أو أخصائى الأمراض العصبية أواخصائى طب الأطفال أو أخصائي الطب النفسي أو الأخصائيين الاجتماعيين أو الأخصائيين النفسانين.

ومن خلال عمل الباحثة كأخصائية لعلم النفس الكلينكى لمدة عشرين عاما" فى المستشفيات والمراكز المتخصصة فى الطب النفسي وصعوبات التعلم لاحظت أن عددا" كبيرا" من حالات

انخفاض التحصيل الدراسي يتمتعون بذكاء متوسط أو قد يكون أعلى من المتوسط . بالإضافة الــى ذلك قد يظهر البعض منهم سوء التوافق الاجتماعي والشخصي وبعض الإضطرابات فى السلوك مثل النشاط الزائد hyperactivity والاندفاعية Implusivity

كمــا لاحظت الباحثة ارتباط مشكلة التحصيل الدراسى ببعض أعراض السلوك العدوانى تجاه المـمـتلكات الخاصة أو العامة . وبتطبيق الاختبارات التحصيلية والذكاء تبين أن هناك اختلافا" كبـيرا" بين مستوى الذكاء والقدرة التحصيلية للطفل . وذلك على الرغم من عدم وجود إعاقة سـمعية أو بصـرية ظاهـرة . كمـا لاحظت أنه بالرغم من انه قد يكون لدى بعض الاطفال انخفاض تحصيلي عام قد يظهر لدى البعض صعوبة فى الحساب أو القراءة أو الكتابة كما انه بعضهم قد يميل إلى الانطواء Introversion أو يظهر قلة الدافعية Poor Motivation للعملية التعليمـية أو قـد يعـانى من الاكتئاب Depression كما أنهم ذوى مفهوم سلبي عن أنفسهم Negative self concept

ولأن الطفولــة هــي ثـروة البلاد الحقيقية وهم رجال المستقبل ولان التنمية البشرية هى من الأهــداف الأساسية للتنمية الاجتماعية ولان التعليم بصفة عامة ومرحلة التعليم الأساسي على وجــه الخصــوص هو مطلب أساسي لكل من الأسرة والمجتمع فإذا لم يتقن الطفل المهارات الأساسية من انتباه وتذكر وقراءة وكتابة فى هذه المرحلة أصبح ذلك سببا" ومؤشرا" للعديد من المشكلات الأكاديمية بوجه خاص والشخصية بوجه عام وترك بصماته على الوالدين والأسرة ثم المجتمع بأكمله و سيؤدى ذلك الى عودة الى الأمية وقد يكون أرضا" خصبة للإرهاب

بالإضــافة للإحســاس السابق بهذه المشكلات تأكد للباحثة أهمية دراسة هذا الموضوع من الأسباب والاعتبارات التالية :

١ – أهمية دراسة الأطفال ذوى الصعوبات التعليمية

٢ – تزايد الاهتمام ببناء البرامج الخاصة بهذه الفئة

٣ – الاهتمام الكبير بأهمية التكامل بين الطفل والأسرة والمدرسة

٤ – الندرة الكبيرة للدراسات العربية التي أجريت حول تطبيق برامج تربوية في هذا المجال

٥ – توافـــر بعض الأدوات السيكولوجية لدى الباحثة والتي سوف تساعدها في تشخيص بعض الصـــعوبات التعليمـــية والكشـــف عن المصاحبات السلوكية لهذه الفئة . والاستفادة من الخبرة الشخصية فى تطبيق وتصحيح وتفسير هذه الأدوات

٦ – تصـــميم بـــرنامج متكامل قد يعد نموذجا" مبدئيا" يستخدمه ويستفيد منه المتخصصون في مجال التربية والصحة النفسية

١ – أهمية دراسة الأطفال ذوى الصعوبات التعليمية :

تولـــى الدولـــة اهتماما" كبيرا" بالتعليم والطفولة بوجه عام وتعمل على إزالة مختلف المعوقات الخاصـــة بالعملـــية التعليمية بوجه خاص . وليس أدل على ذلك من إنشاء العديد من المراكز والهيـــئات العلمـــية المتخصصـــة سواء الملحقة بالجامعات المختلفة أو غيرها من المؤسسات والـــوزارات . والدفـــع بـــالكوادر المختلفة لتلقى المزيد من التدريب والتأهيل فى هذا المجال لإزالـــة المعوقـــات لعـــلاج هـــذه الفئات وبالإضافة إلى ذلك تم تزويد المدارس بالأخصائيين الاجتماعييـــن والنفســـيين للعمـــل على مساعدة التلاميذ فى حل مشكلاتهم سواء التحصيلية أو النفسية أو الاجتماعية وذلك لعدة اعتبارات

أ – الحجـــم الكبـــير لهـــذه المشكلة كما كشفت عنه العديد من الدراسات .فى فرنسا تبلغ نسبة هـــؤلاء الأطفـــال مـــن ١٢ : ١٤ % وفـــي بريطانيا فإنها تبلغ ١٤ % أما الولايات المتحدة الأمريكية فتبلغ ١٠ : ١٥ % (**Deldotto , J. E. , 1994 , p3.**)

وقد نشر المجلس المشترك بالولايات المتحدة الأمريكية في إحدى إحصائياته أن ٤% من عدد كـــل تلامـــيذ المـــدارس مصـــنفين على ان لديهم صعوبات تعلم ، وأن ٤٠ % من هذا العدد يخضـــعون لـــبرامج تعليم خاصة . أما الباقي منهم ففى فصول عادية كما أنه يختلف توزيعهم من ولاية لأخرى . ففى الرود ايلاند Rood Island ، ٦٣ % من الذين يتلقون برنامج رعاية خاصـــة ينتمون الى فئة صعوبات التعلم . اما فى ولاية ألباما Alabama كان تعدادهم حوالي ٢٦ % مـــن عدد السكان . **(Kirk,s s., Gallgher , A . , Anastaiow , N ., 1993 , pp 263)**

أما الجمعية الكندية لصعوبات التعلم فقدرت مجموع التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم حقيقية تعوق تعليمهم وتحصيلهم وتتطلب قدرا" من العلاج يصل الى ١٠ % وهذا يعنى ان كل فصل دراسـي بـه ثلاثيـن تلميذا" هناك ثلاثة منهم يحتاجون إلى اهتمام خاص حتى يستطيعوا أن يكونوا ذا تحصيل عادى (**Wossum , D. J., 1992 , pp79-83**)

أما الدراسات العربية فكانت النسبة كالتالي : فى السعودية أوضحت دراسة زين حسن١٩٨٨م شيوع صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الابتدائي (وإن لـم تتضـح النسـبة في مستخلص الدراسة) أما الدراسة التي قام بها فتحي مصطفى الزيات ١٤٠٩ – ١٩٨٩ تبين منها الأتي :

أ – صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة ٢٢,٧ %

ب – صعوبات القراءة والكتابة والتهجى ٢٠,٦ %

ج – صعوبات الإنجاز والدافعية ١٩,٦% (**نقلاعن أحمد عواد ،١٩٩٣م ، صـ٦٠ :٦١صـ**)

وفـى دراسة أخرى أجريت في السعودية لعزيز قنديل ١٩٩٠ تبين شيوع صعوبات التعلم في الرياضيات بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية (**نقلا عن أحمد عواد ، ١٩٩٣م ، صـــ٦٠ : صـ٦١**)

أمـا في دولة الإمارات فأوضحت دراسة فيصل الزراد ١٩٩١ م ان نسبة التلاميذ الذين لديهم صـعوبات تعلـم كانت ١٣,٤ % من عينه قوامها ٥٠٠ تلميذ وتلميذه وان النسبة بين الذكور ١٥,٦٤ % وبيـن الإنـاث ١١,٢٨ % أمـا دراسـة محمد البيلى وأخرون ١٩٩١م فى دولة الإمـارات أيضا" تبين ان نسبة شيوع صعوبات التعلم فى اللغة العربية ٤,٣٦ % ، والحساب ٥,٤ % والمادتيـن معا" ٣,٩٦ % وفى مدينة أربد بالأردن كانت النسبة ٨,٢٠ % بين الذكور و ٦,٨٨ بين الإناث (**تيسير مفلح الرحيم الكوافحة ، ١٩٩٠ م**)

أمـا فـي مصر فقدر المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية صعوبات التعلم ١٩٧٩ م النسـبة بحوالى ٥ % من مجموع التلاميذ وأن نسبة الذكور بلغت ٦ أمثال الإناث . ويبدو أن

المشـــكلة تكون أكثر وضوحا" عندما تزداد الضغوط المدرسية خاصة مع نهاية العام الخامس الدراسي (Quated in Okasha , A., Khaleel , A.Aletribi, etal , 1988)

وفـــي دراســـة أحمـــد عواد ١٩٨٨م أوضح أن صعوبات التعلم فى اللغة العربية فى الصف الخـــامس الابتدائي بلغت ٥٢,٢٤ % . أما دراسة مصطفى كامل ١٩٨٨ م فتبين منها أن نسبة صـــعوبات القــراءة كانت حوالى ٢٦ % وفى الكتابة ٢٨,٤ % من عينة قوامها ٤١٩ تلميذا" وتلميذة . أما دراسة عبد الناصر أنيس ١٩٩٣ تبين أن نسبة شيوع صعوبات التعلم فى القراءة والكتابة والحساب لدى أفراد العينة كانت على التوالى ١٦,٥ % ، ١٨,٨ % ، ١٣,٥ %

(نقلا عن أحمد عواد ، ١٩٩٣م، صـــ٥١ :صـــ ٧٤)

ب – أهمية الاكتشاف المبكر لحالات صعوبات التعلم سواء فى المرحلة الابتدائية أوفى مرحلة رياض الأطفال وذلك بهدف تقديم برامج وقائية وتوعية المدرسين وأولياء الأمور والعمل على تقديم العلاج المبكر لهذه الحالات ولمنع تفاقم المشكلات وزيادتها فى المستقبل لما لكل هذا من تأثيره السلبي على الفرد ثم الأسرة فالمجتمع . ولأن أطفال اليوم هم رجال المستقبل وتقع على كـــاهلهم تحمـــل المسئوليات والتبعات المستقبلية . ومن ثم فإن أى إعاقة تعليمية تمثل خسارة إقتصـــادية إجتماعـــية ثقافية ونفسية من جراء إهدارها وبالتالى تحمل المجتمع لتبعات رعايتها وتأهـــيلها . ثـــم أن الـــتدخل المبكر الصحيح يخفف كثيرا" أو ربما يزيل المشكلة . لما للتدخل المبكر من مزايا متعددة ومنها : –

١ – يرتـــبط بصـــعوبات التعلم العديد من المشكلات السلوكية والاجتماعية وفى حالة التدخل المـــبكر ســـواء بالتشخيص أو العلاج يساعد ذلك على القضاء على العديد من المشكلات فى البداية والتى لو تركت لتركت أثارها على الشخصية

٢ – فـــى حالـــة التشـــخيص المـــبكر فإن ذلك يجعل الوالدين يقبلان الطفل ويتفهمان المشكلة ويعدلان من اتجاهاتهما نحوه

٣ – فـــى حالة منع النمو غير السليم للسلوكيات غير المرغوب فيها أو الإضرابات فإن النمو الكامن للسلوك المناسب يكون أكثر سهولة وسهل التحقيق كلما كان الطفل فى سن صغيرة .

٤ – كلما كان الطفل صغيرا" فى السن كانت دوافعه بسيطة الى حد كبير ولذا فإن الأنشطة المختلفة والأدوات يمكن أن تعدل كثيرا" من سلوكياته . كما أن كثيرا" من لعب الأطفال الحديثة يمكن أن توظف فى تعديل وتوجيه السلوكيات السالبة لصالح بث دوافع مفيدة واتجاهات إيجابية .

٥ – تؤكد العديد من النظريات الشخصية على أهمية السنوات الأولى فى حياة الفرد خاصة فى تكوين هويته وعلاقاته بالأقران وقيمه وأخلاقياته وكذلك الاعتمادية والاستقلالية وتحمل الاحباطات لأنها تتكون وتنمو خلال فترة السنوات الأولى من حياة الطفل ، والتدخل المبكر يؤدى الى تكوين تأثير إيجابي على نمو الشخصية (**Dyson , 1996 , PP 280 -286**)

٢ – : تزايد الاهتمام حديثا" بناء البرامج الخاصة بالأطفال ذوى الصعوبات التعليمية

وهذا" تمشيا" مع الاتجاهات الحديثة لعلم النفس الإيجابي الذي لايكتفى بالتشخيص بالتعرف على الأسباب والدوافع بل يفتح الآفاق في إمكانية التحسن وبناء وتصميم البرامج التربوية التنموية وذلك مثل دراسة لاجريكا ومييسو Lagreca, A.,Mesibou, G.B., ، دراسة Adkins;rost ديميرز ١٩٨١م Demers , L.s ودراسة(١٩٨١ أحمد عواد ١٩٨٨ ، ١٩٩٢ م ، ودراسة هويدة حنفي محمد ١٩٩٢م ودراسة سيد السايح حمدان ١٩٩٣م ودراسة سعدة أحمد إبراهيم ١٩٩٤ م وغيرهم

٣ – : الاهتمام الكبير بأهمية التكامل فى البرامج التى تقدم للأطفال بضم الأسرة إليها

من الأهمية بمكان عند تصميم أى برنامج لهذه الفئة من الأطفال ان تشترك الاسرة بالمساندة والمشاركة فى فهم إجراءات التربية الخاصة بشكل كامل بل المشاركة فى التخطيط والتقويم التربوي الفردي . كذلك يجب ان يتم احاطه الاسرة بمدى التحسن أو التقدم فى الحالة . وقد أكدت العديد من الدراسات التى بنيت على اساس تصميم برامج خاصة بالأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية على أهمية اشراك الاهل فيها بل وعقد اجتماعات دورية معهم أو تنظيم مجموعات ارشاد جماعية تجتمع بشكل دورى من أجل تقديم برامج تقوم على التوعية والتثقيف والمناقشات الجماعية .

وتؤكـد سـعدية بهـادر ١٩٨٧ م علـى أهمية إشراك الوالدين فى برامج الاطفال أنها من الاتجاهـات المعاصـرة الـتى تهدف الى تحقيق أقصى قدر ممكن من الفائدة (**سعدية بهادر ، ١٩٨٧ م ، صـ١٧٠**)

كمـا يرى مكنمارا ١٩٩٨م MC Namara , 1998 أن التعاون والتفاعل بين المنزل والمدرسـة والـبرامج التـي تقـدم لهـم تؤدى إلى الإسراع فى التحصيل الأكاديمي وتعديل السلوكيات الاجتماعية غير المرغوب فيها **(McNamara , B . , 1998 , p 173)**

٤ – :تكمن أهمية هذه الدراسة فى تصميم برنامج متكامل يمكن أن يعد نموذجا" يستخدمه بعـض المتخصصين في مجال التربية والصحة النفسية . ويؤكد كثير من الباحثين في البرامج التربوية على أهمية تحقيق التكامل في جوانب نمو الشخصية المختلفة سواء الجسمية أو العقلية أو النفسـية والاجتماعية مما يساعد على تكوين شخصية سوية متكاملة .كما انعكست إجراءات الـتكامل علـى التشـخيص أيضا" بعد تزايد عدد الدراسات والبحوث النظرية والتطبيقية التي أجريـت فـى مجـال العلـوم النفسية العصبية خلال العقد الأخير من القرن الماضي بهدف الوصـول الـى نـتائج إيجابـية حول المشكلات والصعوبات النوعية التي يعانى منها هؤلاء الأطفـال . كمـا كـان تـزايد معـدل أعداد الأطفال الذين يصابون بجروح رضية فى المخ واصـابات دماغـية بالإضافة إلى تحسين أساليب العناية المركزة بالأطفال المبتسرين والذين تشـير نـتائج الدراسات والبحوث الى انهم يعانون من مشكلات وصعوبات ترجع إلى نموهم العصبى . (**فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ ، صـ١٧٧ : صـ١٧٨**)

ومن أهم هذه الأدوات التشخيصية والتي استخدمت بنجاح في تشخيص صعوبات التعلم

١ – بطارية هلستيد ريتيان للوظائف النفسية العصبية

Hālistead Reitan Neuropsychological Battary

٢ – بطارية لوريا نبراسكا للتقويم النفسي العصبي للأطفال

Luria Nebraska Neuropsychological Battery children

٣ – بطارية كوفمان لتقويم الأطفال

Kaufman Assessment Battery For Children

بالإضافة إلى الأدوات الطبية الأخرى مثل جهاز قياس الطاقة (Evoked Positron (EP

، الرسم الطبقي بالكمبيوتر Computed Tomogrphy CT وكذلك التصوير بالرنين

المغنطيسي (Magnetic Resonance Imaging (MRI

(فتحي مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ ، صـ ١٧٩ :صـ ١٨١)

٥-الندرة الكبيرة في الدراسات العربية التي أجريت حول تطبيق برامج تربوية متكاملة:

تشتمل على إشراك الوالدين والمدرسين والاهتمام بالنواحي المعرفية عامة والانتباه خاصة وهذا يمكن توضيحة من خلال النقاط التالية

أ - قامت الباحثة بعمل مسح على الحاسب الألى computer التابع لشبكة المعلومات بجامعة عين شمس في ١٤ / ٨ / ١٩٩٨ م للدراسات العربية والأجنبية وكذلك بأكاديمية البحث العلمي بالقاهرة .

ثـم عمل مسح أخر في ١٨ / ٩ /٢٠٠٠ م ثم قامت بعمل فرز يدوى لجميع رسائل الماجستير والدكتوراه المودعة بمكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة ومركز الطب النفسي وكلية الاداب بجامعة عين شمس وكلية الاداب فرع بنها جامعة الزقازيق والمكتبة المركزية لجامعة حلوان وجامعة الأزهر ولمعهد الدراسات والبحوث التربوية التابع لجامعة القاهرة ثم للكتيبات والمؤتمرات والبحوث . ثم عمل فرز يدوى لاعداد مجلة علم النفس منذ عام ١٩٨٦م : ٢٠٠٠ م ولاعداد حولية كلية الاداب جامعة القاهرة ثم لأعداد مجلة دراسات نفسية منذ عام ١٩٩١م : ٢٠٠٠م وكذلك لـ British Journal Of Educational Psychology

وقد تبين أنه لا توجد دراسة واحدة فى الدراسات العربية تصدت لهذه المشكلة بشكل تكاملي أي تصميم برنامج لعلاج الصعوبات النمائية وعمل برامج لتوعية للوالدين والمدرسين كذلك نـدرة للدراسات التي اهتمت بعمل برنامج لصعوبات التعلم النمائية عدا دراسة واحدة وكانت لمرحلة ما قبل المدرسة لبطرس حافظ ٢٠٠٠م وعلى فئة مرحلة رياض الأطفال وذلك فى حدود علم الباحثة .

٦ - : توافـــر بعض الأدوات السيكولوجية لدى الباحثة والتي ساعدتها في تشخيص بعض الصعوبات التعليمية ومصاحبتها .

فـــى بحث سابق للباحثة للحصول على درجة الماجستير حصلت الباحثة من الولايات المتحدة الأمريكية على بطارية لوريا نبراسكا للتقويم العصبي النفسي للأطفال

Luria Nebraska Neuropsychological Battery For Children

ثـــم قامـــت بتعريبها واعدادها للبيئة العربية وكذلك قامت بالتحقق من صدقها وثباتها وهى أداة مهمـــة ومفيدة فى الكشف عن الصعوبات فى الحساب والكتابة والقراءة واللغة التعبيرية واللغة المفهومة Expressive , Receptive language

وكذلـــك الهجـــاء والذاكـــرة وغيرها من الوظائف النفسية والعقلية والادراكية الأخرى . وقد تدربـــت الباحثة واتقنت تطبيق وتصحيح هذه الاداه الهامة لذلك كان من المفيد والهام استخدام هذه الاداه فى دراسة جديدة للباحثة

ثانيا" أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الأساسية التالية : -

محاولـــة التحقق من كفاءة وفاعلية البرنامج الإرشادي الذي أعد وطبق في هذه الدراسة بهدف رفـــع مستوى أداء بعض العمليات المعرفية والسلوكية لفئة صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية وينبثق من هذا الهدف العام الأهداف الفرعية التالية :

١ - التوصـــل لبـــناء بـــرنامج يساعد على تنمية بعض الجوانب المعرفية والسلوكية لتلاميذ المـــرحلة الابتدائية وما يتضمنه من تحديد هذا البرنامج ومحتواه والأنشطة المختلفة بالإضافة الى تحديد طرق وسبل تقويمه

٢ - التحقق من مدى كفاءة وفاعلية برنامج التنمية المعرفية والسلوكية

٣ - التوصل لبناء برنامج لتوعية الأباء والمدرسين المهتمين بالأطفال الذين يعانون صعوبات تعليمية

٤ - التحقق من مدى كفاءة وفاعلية برنامج توعية الأباء والمدرسين

ثالثاً : تحديد مشكلة البحث

يرجع الاهتمام بالفروق الفردية للوظائف العقلية ومستتبعاتها إلى الحضارة الإغريقية المبكرة Early Greek civilization (Mann , 1979 .) إلا أن بدايـــة العمــل العلمي المرتبط بصعوبات التعلم قد يرجع إلى جوزيف جال Jōsēph Gāll فى بدايات القرن التاسع عشر (Wiederhalt 1994) فقــد فحص جال عدد من الحالات والتى كان بها بعض العيوب فى الوظائف العقلية والتى حدثت نتيجة لتلف مخي .

وفـــى القرن العشرين ظهرت كثير من الدراسات الكلينيكية عن إضرابات الكلام واللغة وأهمها دراســات بولــيلارد Bōuillaūrd وبـــروكا Brōca ، وجــا كســون Gākšōn، فيريـــنك Wērnicke وهيد Hēād، وويدرهولت ١٩٧٩ Wiēdrhōlt

وكـــان هدف هذه الدراسات هو إثبات الأنواع الخاصة فى وظائف الكلام واللغة فى الراشدين والذين كانت لديهم قدرات مختلفة فى الكلام واللغة عن الاخرين .

أما أول من قدم دراسة علمية عن صعوبات القراءة هو طبيب العيون الاسكتلندى Morgan ١٨٦٩م فأعطى أول وصفا" تفصيليا" لعسر القراءة النوعي **(Quatad in Wong , B. Y. , 1991 , p 7 .)**

ومـــع الحرب العالمية الثانية وتزايد عدد المصابين بطلقات نارية فى مخاخهم واضطراب كثير مـــن الوظـــائف المعرفية cognitive functions خاصة الذاكرة والقراءة والكتابة والحساب ومع تراكم العديد من البيانات حول هؤلاء المصابين قام بعض المهتمين فى هذا المجال بالربط بيـــن إصـــابات الدمـــاغ في الكبار وإصابات الدماغ في الصغار وعجزهم فى مجالات التعلم المخـــتلفة خاصـــة اللغـــة والإدراك والوظـــائف العقلية المختلفة مما قاد إلى الربط بين المخ والسلوك وصعوبات التعلم (Luria, 1980)

وفـــي عـــام ١٩٣١ م تأسس أول قسم للتربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وكـــان هـــذا عـــاملا هامـــا أدى إلى تنامي الوعي والاعتراف بحيوية مجال التربية الخاصة وأهميـــته. وقـــد تداخلـــت الفئات النوعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حيث شملت فئات

الـــتخلف العقلـــي والذيـــن يعانون من فقدان القدرة على الكلام وذوي الاضطرابات الحادة في الذاكـــرة وذوي الإصابات الدماغية والمعاقون عقليا وحركيا وانفعاليا وغيرهم (**فتحي مصطفى الزيات ، ١٩٩٨م ، صـــ ٣٢ :صـــ٣١**)

ويعتـــبر كـــيرك & , Kirk بحـــق الأب الروحي لميدان صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية فهو الذي اقترح مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم ١٩٦٣م .

إن مفهـــوم صعوبات التعلم يشمل مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئات الأطفـــال المعوقين ولكنهم بلا ريب بحاجة إلى مساعدة لاكتساب المهارات المدرسية الأساسية مـــن كـــتابة وقـــراءة وحساب بالإضافة إلى المشكلات الاجتماعية سواء المتعلقة بالمشكلات الأكاديمـــية أو البيئـــية ، وبالإضـــافة إلى النماذج السلوكية المرتبطة باضطراب نقص الانتباه والـــذي يـــؤدي على عدم توافق هذه الفئة من الأطفال مع أقرانهم ومدرسيهم وحتى ذويهم فإن لديهـــم مشـــكلة خطيرة في اكتساب المهارات الاجتماعية والتي وجد أنها تعتمد على المهارات المعرفية للتمييز .

ويؤكـــد يـــول وروتـــر ١٩٨٥م ، Yule, Rutter أن الأطفـــال الذين لديهم مشكلات تعليمـــية يوجد لديهم العديد من المشكلات الانفعالية والسلوكية وأنهم فاشلون في تنمية مهارات اجتماعية مناسبة appropriate social Skills

(Quated in Greenberg , M.T., Kushe, C . A . , 1992 , pp 150 - 153)

وقد وجدت الباحثة من خلال اطلاعها ومسحها للتراث في مجال صعوبات التعلم أن التصنيف الـــذي قدمه كل من كيرك وكالفانت Kirk , & Chalfant هو من أكثر التصنيفات قبولا حيث أنـــه أشـــمل وأدق لأنـــه اهتم بالعمليات النفسية النمائية المعرفية كما اهتم بالنواحي الأكاديمية التحصيلية.

كمـــا وجد أن الانتباه والتركيز هما أساس كل العمليات العقلية المعرفية من إدراك وتذكر وفهم وقـــد وضـــح ذلـــك من خلال العديد من الدراسات العربية والأجنبية ، كما أن الاضطرابات الســـلوكية الأكـــثر شـــيوعا هي الاندفاع (الفرط الحركي) والنشاط الزائد وهذا ما أوضحته

دراسة فيهل ونايرا ١٩٨٢م Phihl,R.o.,Niauia, R., ودراسة رو بنز ١٩٩٢ Robins P.n., 1992, ودراسة جو نج ١٩٦٣ Jong , P.F., 1993 ودراسة زكريا توفيق أحمد ١٩٩٣م وكذلك دراسة مكنوجنوجى وريتر Mecongaugny , S ,Ritter , 1986 وكذلك دراسة مصطفى كامل ١٩٩٨م وهو ما أدى إلى اختيارهم والتركيز عليهم في هذه الدراسة.

كما أن ضم الوالدين والمدرسين الى البرنامج المستخدم للأطفال فى برنامج إرشادي نفسى قد يؤدى بالضرورة الى تحسن فى أداء للأطفال الأكاديمي والسلوك الاجتماعي وذلك لان تعريفهم بالمشكلة يؤدى الى إزاحة القلق عنهم وللتخفيف من شعورهم بالذنب عن طبيعة المشكلة وتزويدهم بحقوق الطفل ومتطلباته المختلفة وكيفية التعامل معه سواء فى أوقات الدراسة أو الإجازات المدرسية ولندرة مثل هذه البرامج خاصة فى الدراسات العربية . أثارت هذه الدراسة التساؤلات الأتية :

وتسعى هذه الدراسة إلى محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية :

تساؤلات الدراسة :

لهذه الدراسة تساؤلا أساسيا واحدا هو :

ما مدى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي الذي طبق في هذه الدراسة على الأباء والمدرسين وعلى الأطفال ذوى صعوبات تعليمية من تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

ويمكن الإجابة على هذا التساؤل العام بالإجابة على التساؤلات الفرعية التالية :

١ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى معلومات الأباء و المدرسين قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟

٢– هل توجد فروق دالة إحصائية بين كل من مستوى الأداء على بعض العمليات المعرفية والسلوك للأطفال ذوي صعوبات تعليمية بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج؟

٣ – هل توجد فروق دالة إحصائيا" بين كل من مستوى الأداء على بعض العمليات المعرفية والسلوك للأطفال ذوي صعوبات تعليمية بالمجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي ؟

٤ – هل توجد فروق دالة إحصائيا" مستوى الأداء على بعض العمليات المعرفية والسلوك بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية

فروض الدراسة

١ – توجد فروق دالة إحصائيا" بين مستوى معلومات الأباء والمدرسين قبل وبعد تطبيق البرنامج

٢ – توجد فروق دالة إحصائيا" بين كل من مستوى الأداء علي بعض العمليات المعرفية والسلوك للأطفال ذوى صعوبات تعليمية بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

٣ – لاتوجد فروق دالة إحصائيا" بين كل من مستوى الأداء على بعض العمليات المعرفية والسلوك للأطفال ذوى صعوبات تعليمية بالمجموعة الضابطة بين القياسين القبلى والبعدى

٤ – توجد فروق دالة إحصائيا" بين مستوى الأداء على بعض العمليات المعرفية والسلوك بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية

رابعا: (١)مفاهيم الدراسة * Concepts

من الضروري تعريف المفاهيم الأساسية في الدراسة الحالية وهى .

١ – البرنامج* Programme

---

(١)* سيكتفى هنا بتقديم التعريفات التي قدمتها الباحثة على أن تعالج جميع التعريفات بتوسع فى الفصل الثاني ضمن الإطار النظري

٢ – الصعوبات التعليمية Learning Sifflculties

٣ – الإرشاد النفسي Psychological counseling

٤ – العمليات المعرفية Cognitive Precesses

٥ – الانتباه Attention

التعريفات الإجرائية للباحثة

١ – البرنامج

هو خطة محددة بدقة تتكون من مجموعة من العناصر المتكاملة تطبق فى تسلسل أمـــا على فرد واحد أو مجموعة من الأفراد بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف ويحدد لـــها الزمان والمكان وطريقة التقويم.

٢ – الصعوبات التعليمية :

تعني عدم قدرة الفرد على الاستفادة من المناهج الدراســـية مـــع وجودقـــدرات عقليـــة متوسطة أو أعلى وتدني مستوى تحصيله الأكاديمي مقارنة بأقرانه وقد يرجع ذلك إلـــى أسباب عضوية داخلية أو بيئية خارجية أو ذاتية شخصية ، شريطة خلو الفرد مـــن أي إعاقات بدنية أو حسية أو عقلية .

التعريف الإجرائي :

هي الدرجة التي تزيد عن المستوى الحرج على بطارية لوريا نبراسكا التقويم العصبـــي النفسي سواء النواحي الأكاديمية أو المعرفية .

٣ – الإرشاد النفسي :*

هي عملية مساعدة الفرد أو الأفراد على حل المشكلات سواء أكانت مشكلات اجتماعيـــة أو نفسية أو تربوية في حدود إمكاناته وقدراته ومن خلال شخص متخصص هو المرشد

---

(٢) * اضافت الباحثة فى تعريفها للارشاد النفسي بعد معرفي تربوي cogntive educational Guidance

الذي يقدم خدماته إلى المسترشد (طالب المساعدة) بهدف تحسين توافقه مع نفسه ومـــع الآخرين.

٤ – العمليات المعرفية :

هي مجموعة من العمليات العقلية المتداخلة والمترابطة والتى تبدأ من الطفولة وتتكـــون مـــن العديد من العناصر أهمها الانتباه والإدراك والتذكر واللغة وهى بمثابة الأساس الذي يتـم عن طريق التعلم واكتساب المعلومات المختلفة .

٥ – الانتباه

هو أحد أهم العمليات المعرفية التي بدونه أو في حالة اختلاله لا يستطيع الفرد إدراك أو تذكـر ما حو له . وهو عملية التوجه الشعوري نحو مثير ما سواء أكان سمعيا" أو بصريـــا" أو لمسيا" ويمكن الاستدلال عليه وقياسه.

خامساً– حـــــدود الدراســـــة :

على أساس حجم ومواصفات العينة التي طبقت عليها هذه الدراسة وخصائص وطبيعـــة محددات البرنامج التنموي المعرفي الإرشادي الذي استخدم في هذه الدراســـة والأدوات التي اعتمد عليها وطريقة تطبيقه على الأطفال فإنه يمكن وضع الحدود التالية لتطبيـــق وتعميم ما يمكن أن نتوصل له الدراسة الحالية من نتائج :

١ – اقتصر تطبيق البرامج في هذه الدراسة على مدرسة واحدة من محافظـــة القـــاهرة هـــي مدرسة محمود متولي الابتدائية المشتركة الحكومية والتابعة لمنطقة الخليفة التعليمية (جنوب القاهرة سابقا) واقتصر تطبيق هذه الدراسة على هذه المدرسة وذلـــك للعديـــد مـــن الاعتبارات* إلا أنها مدرسة واحدة.

---

* سوف يذكر ذلـك بالتفصيل فـي الفصل الرابـع الجـزء الخاص بالعينـة .

- طـبق الـبرنامج التنموي التربوي الإرشادي على عدد ١٢ طفلا وطفلة وهو حجم صغير أملته عدة اعتبارات سيتم شرحها بالتفصيل في الفصل الرابع الخاص بالمنهج والإجراءات ورغـم الحجـم الصـغير للعينة فإنه يسمح بالقيام بكافة المعالجات الإحصائية لا يحول دون تعميم النتائج بالدرجة المرجوة .
- طـبق الـبرنامج الإرشـادي على أولياء الأمور وعددهم ثمانية وكذلك على ٢٠ مدرسا ومديـرة المدرسـة والوكيليـن وبالإضافة إلى ٢ أخصائيات اجتماعيات وأخصائية نفسية وأمينة المكتبة ، وهو عدد لا يحول دون التعميم لصغر حجم المستفيدين من البرنامج.

ترتـبط نتائج هذه الدراسة بطبيعة ومحددات وخصائص البرنامج التربوي التنموي الإرشادي الذي طبق في هذه الدراسة وبالطريقة التي طبق بها . كما ترتبط النتائج بنوع الأنشطة التي اسـتخدمت فـي البرنامج وطريقة تطبيقها على الأطفال . ونتيجة لذلك قد لا تنطبق نتائج هذه الدراسة على المواقف التي لا يلتزم فيها بمحددات وخصائص طبيعة هذا البرنامج الخاص .

ترتبط النتائج بالطرق التى تم بها تقويم النتائج سواء برنامج الكبار أو برنامج الصغار في هذه الدراسة وكذلك بنوع الأدوات المستخدمة وكذلك بالفترة الزمنية لتطبيق البرنامجين (المدرسين – أولياء الأمور – الأطفال)

الفصل الثاني

الإطـــار النظري للدراســة

الإطار النظري للدراسة

تمهيد :

يضم هذا الفصل الإطار النظري لمشكلة الدراسة وهو الإطار الذي يتم فيه تقديم نظرة تاريخية شاملة عن مشكلة صعوبات التعلم والتعريفات المختلفة التي وردت في هذا المجال ، بالإضافة إلى التصنيفات المتعددة لصعوبات التعلم . كما يهتم هذا الفصل بأسباب صعوبات التعلم وأهم السمات المميزة لمن لديه صعوبات تعليمية ، كما سيلقي الضوء على الأساليب المختلفة لتشخيص وعلاج الصعوبات التعليمية المختلفة والإرشاد النفسي ثم نظريه لوريا ونظريات تتابع النمو العصبي النفسي المختلفة .

وسينقسم هذا الفصل إلى عدة مباحث :

١ – **المبحث الأول** : تحديد المفاهيم وتصنيف وتشخيص صعوبات التعلم ، ويتضمن : لمحة تاريخية – ١ – تحديد المفاهيم والتعليق عليها. ٢– تصنيف صعوبات التعلم. ٣– تشخيص صعوبات التعلم.

٢ – **المبحث الثاني** : الاسباب والسمات المميزة لمن لديه صعوبات تعلم وكيفية التعرف على من لديه صعوبات تعلم ويتضمن:

أ – أسباب صعوبات التعلم .

ب – أهم السمات المختلفة لمن لديه صعوبات تعلم .

ج – صعوبات التعلم وبعض الصعوبات الأخرى المرتبطة بها .

د – كيفية التعرف على من لديه صعوبات تعلم

هـ – علاج صعوبات التعلم .

٣ – **المبحث الثالث** : الإرشاد النفسي ويتضمن:

- لمحة تاريخية – طرق الإرشاد النفسي – الإرشاد السلوكي .
- التدعيم : تعريفه – بعض أساليب التدعيم – تصنيف التدعيم .

٤ – **المبحث الرابع** : نظرية لوريا ونظريات تتابع النمو العصبي النفسي المختلفة

المبحث الأول

تحديد المفاهيم وتصنيف وتشخيص صعوبات التعلم ويتضمن :

لمحة تاريخية:

١- تعريف المفاهيم والتعليق عليها.

٢- تصنيف صعوبات التعلم.

٣- تشخيص صعوبات التعلم.

لمحة تاريخية :

يعتبر ميدان صعوبات التعلم حديثا" نسبيا" ، وتكمن أفضل الطرق لفهم هذا الميدان الحديث فى دراسة الإسهامات المبكرة للاضطرابات اللغة والقراءة والتى تمت فى بداية القرن الماضي والقرنيين السابقين .

وقد تمثلت بداية هذا الميدان في إسهامات أخصائي الأعصاب الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية وتبعهم فى ذلك علماء النفس العصبي ثم أخصائي العيون الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال فى تطوير اللغة أو القراءة أو التهجئة وقد حاول البعض منهم مثل جال ١٨٠٤ م Gall, J تحديد موقع بعض وظائف مثل الذاكرة والشخصية والرياضيات .

وفى عام ١٨٧٢ م استطاع كارل ويرنك Werinike , K , 1872 تحديد منطقة بالفص الصدغي الأيسر من الدماغ على إنها مسئولة عن فهم الألفاظ والأصوات ويعتبر العالم الإنجليزي هيد Head , H أكثر العلماء اهتماما" بموضوع قصور اللغة فى هذه الفترة أما هنشليود Hinshlod , T . طبيب العيون الإنجليزي الذي عمل مع العديد من أطفال المدارس الذين يعانون من صعوبات تعليمية فى القراءة وجد أن عددا" قليلا جدا" من الأطفال الذين تم

تحويلهم إليه بسبب فشلهم في القراءة كانوا يعانون من عجـز بصـري **(نقلا عن كيرك ، وكالفانت ، ١٩٨٨ ، صـ٣٩ : صـ٤٠)**

أما فى الولايات المتحدة الأمريكية فقد اسهم العديد من علماء الأعصاب فى مجال صعوبات التعلم ومن أشهر هؤلاء العلماء أورتن Orton الذى لـم يتفـق مـع مـاحدده هنشليود Hinshlood ولكنه اعتقد أن بسبب صعوبات التعلم يعزى الى عدم سيطرة أحد شقى الدمـاغ ، بمعنى انه اذا لم يسيطر أحد شقى الدماغ فإن الطفل يميل الى التأتأة وعكس الحروف والكلمات وبالتالى يواجه صعوبات فى تعلم القراءة **(نقلا عن كيرك ، كالفانت ، ١٩٨٨م ، صـ٤٠ : صـ٤١)**

وفى عام ١٩٣١م تأسس أول قسم للتربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية وكان هـذا عاملا" هاما" أدى الى تنامى الوعى والاعتراف بحيوية مجال التربية الخاصة وأهميتـه . وقـد تداخلت الفئات النوعية للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة حيث شملت التخلف العقلـى والذيـن يعانون من فقدان القدرة على الكلام وذوى الاضطرابات الحادة فى الذاكـرة وذوى الاصابـات الدماغية والمعاقون عقليا" وحركيا" وانفعاليا" وغيرهم **(فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨م صـ٣١ : صـ٣٢)**

مما تقدم يتضح أنه قد يكون هناك خلطا" وارتباكـا بيـن مصطلـح صعوبـات التعلـم والمتخلفين عقليا" الذين هم يعانون من صعوبات التعلم ولكن هناك أمر يجب الانتباه له وهـو أن الصعوبات المرتبطة بالتخلف العقلي هي صعوبات عامة أكثر من كونـها صعوبـات محـددة وقاصرة على مجال واحد . لعل هذا هو الذي أدى الى إضافة كلمة خاصـة Specific الـى مصطلح " صعوبات التعلم " للإشارة إلى أن الصعوبات التي تعالج فى هذا المجال ليست تلـك المشكلات العامة فى التعلم بل هى بالتحديد فى بعض صعوبات نمائيـة developmental ذات طبيعة خاصة أى فى العمليات العقلية العليا فى بعض المجالات مثـل الكـلام ، أو التفكـير أو الادراك أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء **(فتحي السيد عبد الرحيم ، حلمي السعيد بشـاي ، ١٩٨٨ ، صـ٣٤٩ : صـ٣٩٥)**

١ - تعريف المفاهيـــم :

ورد في هذه الدراسة مفاهيم أساسية تحتاج إلى تعريف وتحديد المقصود منها وهى :

١ - برنامج　　　　　　　　　　٣ - الإرشاد النفسى

٢ - الصعوبات التعليمية　　　　　٤ - العمليات المعرفية

٥ - الانتباه

وفـــيما يلى محاولة لتعريف كل من هذه المفاهيم وتحديد المعنى الدقيق الذى ستستخدم به فى أقسام هذه الدراسة :

وتنقســـم التعريفات التى تقدم فى المعتاد للمفاهيم الى نوعين عريضين وأساسين هما التعريفات الشـــكلية للمفهـــوم * 1 Formal Definitions والـــتعريفات الإجرائـــية*٢ Operational Definitions

---

١* التعريفات الشكلية

يقصد بالتعريفات الشكلية للمفهوم تعريفه بتقديم المعنى العام الذى يقصد منه فى شكل ألفاظ وعبارات مجردة

٢* - الـــتعريفات الإجرائـــية : وهى تعريفه عن طريق تحديد العمليات والوسائل التى تستخدم فى ملاحظة أو قياس أو تسجيل المفهوم (Selt ,et al. , 1976, pp 40- 44 نقلا عن ليلى كرم ١٩٨٨م)

- وتطلـــق بعـــض كتـــب مـــناهج البحـــث على التعريفات الإجرائية مصطلح التعريفات العاملة Working Definition وتعرفها وتحددها على النحو التالي :

تتلخص محاولة وضع تعريف من هذا النوع لمفهوم من المفاهيم فى ايجاد طريقة لترجمة التعريفات الشكلية التى قدمـــت له الى أحداث يمكن ملاحظتها Observable events وعلينا اذا ماكنا نرغب حقا" فى القيام بالبحوث أن نحدد التعريفات العاملة للمفاهيم أى علينا محاولة ابتكار وتصميم طرق لملاحظة أو قياس لهذه المفاهيم (Selt ,et al., 1976 , pp . 70 -72 نقلا عن ليلى كرم الدين ، ١٩٨٨ ، صـــ٣٣)

وقبل التعرض للتعريفات بنوعيها ينبغي الإشارة إلى الأتي :

اســتعملت مصطلحات ومترادفات مختلفة للتعبير عن صعوبات التعلم كما اختلطت كثير من المفاهيم بهذا المفهوم مثل البينى وبطىء التعلم والتأخر الدراسي

البينى .. Border - line

التعريف الشكلي

بين بين يعنى التوسط بين الشيئين ويقال هذا الشىء ليس بجيد ولا بردىء ولكنه بين بين (**مجمع اللغة العربية ، سنة النشر غير موجودة ، صـ٨٣)**

التعريف الإجرائي

ذكر معجــم علــم النفس والطب النفسي ... أن مصطلح Border line يشير إلى ظاهرة يكــون مــن الصعب وصفها في مجموعة معينة لأنها تنتمى بشكل أو بأخر إلى مجموعتين منفصــلتين . ومــن هــنا الذكاء الحدي يظهر فيه خصائص المجموعة السوية وخصائص المجموعة القاصرة

أمــا التخلف العقلي الحدي Border line mental retadation فهو المستوى الذي يقع بيــن المستوى السوي تماما" وبين المستوى دون السوي تماما" . وبعض الباحثين يحدد هذا المســتوى في نسبة الذكاء بين (٧٠ – ٧٩) **(جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين كفافى ، ١٩٨٩م ، صـ ٤٥٧ ، صـ٤٥٨)**

بطيء التعلم Slow learner

التعريف الشكلي : بطؤ – بطئا" توانى ويقال أبطأ عليه تأخر

والخلاصة : أن البطيء يعنى المتأخر **(وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٧م صـ٥٤)**

التعريف الإجرائي

يعرف كمال الدسوقى ١٩٨٨م بطىء بأنها صفة تطلق غالبا" على الشخص المتأخر النمو قليلا" **(كمال الدسوقى ، ١٩٨٨م ، صـ١٣٧٣)**

كما يضيف كمال الدسوقى أن بطيء التعلم :

هو تعبير غير اصطلاحي أو فني يطلق بكثرة على الصغار الذين هم نوعا" ما متأخرون عقليا" أو الذين يكون نموهم بمعدل أبطأ من السوى (**كمال الدسوقى** ، ١٩٨٨م ، صـ١٣٧٣)

يستنتج من ذلك أن بطيء التعلم يعنى أنه أقل من أقرانه فى النمو العقلى المعرفى

بطأ التعلم Slow learning

هـو صفة الصغير الذي هو معوق بالقطع اذا بقى فى المدرسة مع رفاق سنه فليس ثمة تضميد لأن البطأ غير قابل للإصلاح بالعلاج (**كمال الدسوقى** ، ١٩٨٨م ، صـ١٣٧٣)

يستنتج من ذلك أن بطئ التعلم يعنى أنه أقل من أقرانه فى النمو العقلي المعرفي

التأخر الدراسي School Back- wardness

التعريف الإجرائي

- الـتأخر ضمن التقدم ، والتلاميذ المتأخرون دراسيا" هم التلاميذ الذين لايمكنهم مسايرة زملائهم فى الصفوف الدراسية نتيجة لتأخرهم فى البعض أو كل المواد الدراسية ويصاحبه ذلك تكرار الرسوب أو الفشل (**عبد العزيز السيد** ، ١٩٨٢)

-أما طلعت عبد الرحيم ١٩٨٧

فيعرف المتأخرين دراسيا بأنهم الفئة التي يقع ذكاؤها بين العاديين (متوسطي الذكاء) والمتأخرين عقليا (**طلعت عبد الرحيم** ١٩٨٧م ، ٢٣٦)

- بعض الباحثين أخذ منحنى آخر بأن ذكر الأسباب واعتمد عليها مثل حامد زهران ١٩٩٠م وضمنها في التعريف فيعرف التأخر الدراسي بأنه تأخر في الإنجاز أو التحصيل لأسباب عقلية أو جسمية أو انفعالية بحيث ينخفض التحصيل دون المستوى العادي المتوسط (**حامد زهران**، ١٩٩٠)

– حاول بعض الباحثين الاعتماد على مستوى الانجاز والتحصيل الدراسى من هؤلاء على الديب ١٩٩٥ الذى حدد المتأخرين دراسيا" بمن تقل درجاتهم عن وسيط الدرجات التحصيلية (على الديب ، ١٩٩٥ م)

تعريف البرنامج : Programme

- التعريف الشكلي :

البرنامج : هو الورقة الجامعة للحساب والخطة المرسومة لعمل ما كبرامج الدرس والإذاعة (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٧ ، ص ٤٧)

الخلاصة : البرنامج : خطة محددة

- التعريف الإجرائي :

– تعريف طلعت منصور وآخرين

"هي مجموعة من الإجراءات المخططة لتحقيق أهداف معينة بحيث تمهد لكل وحدة للوحدات التي تليها وبحيث يتضح الترابط فيما بينها " (طلعت منصور وآخرون ، ١٩٧٨، ص ١١٩)

– **يعرف براون ١٩٧٩م .,Brown,A** أن البرنامج لا يعني النشاط في الجماعة فحسب وإنما يمتد ليشمل كافة أنواع العلاقات والسلوك داخل الجماعة وخارجها فالبرنامج إذن هو كل ما تفعله الجماعة من أجل تحقيق حاجاتها من غايات وأهداف بمساعدة الأخصائي .**(Brown ,,**

A. , 1979, p 62)

– **تعريف ريبر ١٩٨٥م ., Reber, A**

البرنامج هو خطة مصممة لبحث أي موضوع يتصل بالفرد أو المجتمع بشرط أن تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة بدقة (Reber, A., 1985, p 779)

– تعريف كمال الدسوقي ١٩٨٨

هو إجراءات مساعدة الأفراد على تحقيق التوافق عن طريق إسداء النصح – المناقشات العلاجية – إجراء وتفسير الاختبارات – والمساعدة المهنية العلاجية النفسية التي فيها يتلقى الفرد (العميل) العون المباشر من مرشد ناصح.(كمال الدسوقي، ١٩٨٨ ، ص ٣٢٢)

- **تعريف عادل عز الدين الأشول ١٩٨٧م**

خطة لحل مسألة أو مشكلة ما ويستخدم هذا المصطلح ليعني الروتين أو الطريق الثابتة ليشير إلى التتابع الثابت للتعليمات التي يتبعها الباحث في حل مشكلة ما **(عادل عز الدين الأشول ، ١٩٨٧، ص ٧٦٦ : ص ٧٦٧)**

- **وتعرفه سعدية بهادر ١٩٨٧ بأنه :**

تكنيك دقيق محدد تتبعه المشرفة في تهيئة وإعداد الموقف التربوي بقاعة حجرة النشاط لمدة زمنية محددة ، ووفقا لتخطيط وتقييم هادف محدد يظهر فيه التكامل المنشود ويعود على الطفل بالنمو المرغوب . (سعدية بهادر ١٩٨٧ ، صـــ ٣٢ : صـــ ٣٣)

- **وتقدم عزة حسين ١٩٨٩م التعريف التالي :**

"خطة تتضمن عدة أنشطة لتنمية قدرات الفرد ومهاراته ويجب أن يهتم بأن يكون لكل نشاط من أنشطته هدف محدد وأن يراعي التكامل والتناغم بين الأنشطة المتمثلة في اللعب والقصص والتمثيل مراعاة للتنويع وتجنبا للتكرار والملل " (عزة حسين ، ١٩٨٩، ص ٢٥)

- **تعريف ليلى أحمد كرم الدين ١٩٩٤م**

"يشير البرنامج إلى مجموعة من الخبرات المحددة التي يعرض لها الأفراد بطريقة معروفة ومحددة بهدف إكسابهم معلومات أو مهارات أو اتجاهات في جانب محدد من جوانب سلوكهم " **(ليلى أحمد كرم الدين ، ١٩٩٤، ص ١٢)**

- **تعريف سهير كامل : ١٩٩٨م**

خطة عمل ما أو خطة تنفيذ مهمة أو استقصاء **(سهير كامل أحمد، ١٩٩٨م ، ص ٢٢)**

- **تعريف هيام محمد أبو الفتوح ١٩٩٨م**

تعرفه تعريفا إجرائيا بأنه تكنيك يهدف لتحقيق حاجات الجماعة ويقوم على إشباع رغباتها ، وهو وسيلة وليس غاية في حد ذاته ويخطط على شكل جلسات إرشادية تعليمية قائمة على العمل الجماعي Groupwork للتعلم من خلال التفاعلات والنشاطات تصاحبها عملية تغذية راجعة مستمرة . **(هيام محمد أبو الفتوح ، ١٩٩٨م ، ص ٢٧)**

تعليق عام على التعريفات السابقة :

١ – تخطيط مسبق يعد لتحقيق أهداف محددة .

٢ – أجمع أغلب الباحثون على وجود أنشطة تمارس في البرنامج.

٣ – يدل على وجود تفاعلات بين الأفراد المختلفين داخل البرنامج.

٤ – سعدية بهادر قصرت مكان تنفيذ البرنامج على حجرة النشاط ومهمة القيام به على المشرفة.

تعريف – الصعوبات التعليمية

ـ التعريف الشكلي :

١ – كلمة صعب الأمر عكس السهل وصار صعبا (الشيخ الإمام محمد الرازي ، ١٩٣٩، ص٣٦٢)

٢ – وفي المعجم الوسيط ١٩٨٥ ، ص ٥٣٤ . ذكرت كلمة صعب – صعوبة اشتد وعسر

٣ – يقال صعب الأمر صعب الرحل – وصعبت الدابة.

٤ – الصعب : العسر

٥ – والأبي وهي صعبة

٦ – يقال عقبة صعبة : شاقة – وحياة صعبة : شديدة

الخلاصة :

الصعوبة تعني المشقة وعدم اليسر

– التعريف الإجرائى

عندما قامت الباحثة بمسح التراث النفسي في مجال صعوبات التعلم وجدت العديد من التعريفات المختلفة سواء في كتب التراث العربي أو الأجنبي ، فلم يحظ مفهوم بمثل ما حظي مفيوم صعوبات التعلم وذلك لتعدد المداخل والتفسيرات والعلاجات والتصنيفات .

وســوف تحــاول الباحــثة تصنيف هذه التعريفات قدر الإمكان ، ذلك لأنه قد يحتوي التعريف الواحد على العديد من الخصائص والأسباب .

صنفت الباحثة ما توفر لديها من تعريفات إلى :

١ – تعريفات تربوية.

٢ – تعريفات طبية

٣– تعريفات اللجنة القومية المشتركة .

١ : التعريفات التي اهتمت بالنواحي التربوية :

– تعريف باتمان ١٩٦٥ Batman

هي الحالة التي يوجد فيها فروق بين القدرات والتحصيل.

– تعريف روس Ross 1976

ذكر أن الطفل يعتبر معاقا تعليميا إذا كان هو أو هي متوسط الذكاء ولكن تحصيله متأخر عن الآخرين وليس متخلفا عقليا ولا معاقا جسمانيا أو به أي عيوب .

– تعريف سيد عثمان١٩٧٩

يذكــر أنهــم تلامــيذ لا يســتطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراســي وخارجــه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يصل إليه زملائهم مع استبعاد المعاقين عقليا وجسميا والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر

(سيد عثمان ١٩٧٩م ، ص ٢٩ : ٣٠)

– تعريف ليفين ١٩٨٤م Levin ,M. ,1984

ذكــر ان صــعوبات التعلم تعنى إعاقة تتداخل فى قدرة الفرد على أن يخزن Store أو يجهز Process أو ينتج Produce المعلومات مثل هذه الصعوبة قد تؤثر على الأطفال

- تعريف ليتشت كيستوف Licht , G ., Kistuev, A. , 1985

ذكـــر أن هذا المفهوم يشير إلى فشل الأطفال في الجوانب التحصيلية على الرغم من أنهم ذوى ذكاء مرتفع (Licht , G ., Kistuev, A. , 1985) .

- **أمـــا عـــادل عز الدين الأشول ١٩٨٧** م فقد ترجم Learning disability إلى نقص في الإنجـــاز أو القـــدرة عـــند بعض الأفراد في مجال تعليمي معين بالمقارنة بإنجاز أو قدرة الأفـــراد ذو القدرة العقلية المتشابهة معهم وتشير الدراسات النفسية إلى وجود اضطرابات رئيسية في العمليات النفسية التي تتضمن تفهم استخدام اللغة سواء الملفوظة أو المكتوبة. **(عادل عز الدين الأشول، ١٩٨٧ ، ص ٥٤٠).**

- **كرســـيني Corsini,R.,1992** في موسوعة علم النفس ١٩٩٢ قال : "إذا لم يستفد الفرد مـــن بـــرنامج النظام التعليمي العادي ولم يكن محروما ثقافيا ولا لديه قصور عقلي أو لم تظهـــر علـــيه أي أعراض اختلال فسيولوجي عصبي شديد هذا الشخص يعرف بأنه غير قـــادر على التعلم كأقرانه . أو إذا كان الفرد لديه صعوبة في الاتصال مع الآخرين سواء تعبـــيريا أو عملـــيا من ناحية اللغة أو لم يستطع القراءة أو عمل الحساب في إطار المنهج المقـــرر هذا الشخص يعتبر معاقا تعليميا وقد يكون ذلك في أي عمر أو مستوى اجتماعي اقتصادي أو ثقافي . (Corsini, R. J. , 1998 p 222)

- **أما ليفي ١٩٩٢ ومشاركيه ١٩٩٢ ,Levey , H. B. , et al., 1992**

فذكرو أن صعوبات التعلم ما هي إلا تفاوت بين نسبة الذكاء والتحصيل في واحد أو أكثر من مجالات المهارات المدرسية .

- **أما أحمد عواد ١٩٩٢**

فعرف صعوبات التعلم أنه مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ الذيـــن يظهـــرون إنخفاضـــا" فى التحيصل الدراسى عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أعلـــى إلا أنهم يظهرون صعوبة فى بعض العمليات المتصلة بالتعليم كالفهم او التفكير أو الذاكرة أو الانتباه أو التركيز أو الكتابة أو القراءة أو بإجراء العمليات الحسابية أو اللغوية

التعبيرية أو المفهومة ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوى الاعاقة العقلية أو المصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوى الاعاقات المتعددة .

(أحمد عواد ، ١٩٩٢ ، صـ٤٢)

- وفى عام ١٩٩٤ قدم روت Root تعريفا" لصعوبات التعلم حيث وصف مصطلح صعوبات التعلم بأنه ما يستخدم حاليا لوصف إعاقة تؤثر على قدرة الفرد على تخزين وتجهيز أو إنتاج المعلومات ومثل هذه الإعاقة تؤثر على الأطفال والكبار ويمكن أن يكون القصور قصوراً بسيطا ويستمر دون الاستدلال عليه طوال الحياة ، لكن صعوبات التعلم تخلق نوعا من الفجوة بين القدرات الحقيقية وبين إنتاجه أو أدائه الفعلي . والدليل المباشر على هذه الصعوبة هو الفشل الأكاديمي (المدرسي) والإخفاق الشخصي. (Root,C.A., 1994)

- وسوم ١٩٩٤ Wassum, D 1994

عرف صعوبات التعلم بأنها أوجه نقص في التعلم من جانب طفل لديه قدرات عقلية مناسبة وعادية ، لكن ينقصه النضج والتجارب التربوية .وقد تحدث صعوبات التعلم في المدخلات inputs أو تكامل الذاكرة أو المخرجات outputs أوفي منطقة تجهيز المعلومات Processing (Wassum, D., 1994 , pp 78 - 83)

- هلهان ومشاركوه ١٩٩٦م Hallhan, et al., 1996

يرون أن صعوبات التعلم تكون في عدد من المجالات (قراءة - كتابة - هجاء - حساب) وكذلك اللغة المنطوقة - والتنشئة الاجتماعية وكذلك كل مناحي الحياة بما فيها التوقع الاجتماعي . وأضافوا أن صعوبات التعلم هي عملية نمائية ويمكن أن يستدل عليها في مرحلة الطفولة المبكرة . وأضافوا أن صعوبات التعلم قد تكون مرضا ومن سوء الحظ - قد لا يشفى صاحبه . (Hallhan , D.D.,et al., 1996 , p 78)

- وايت بورن وكروس ١٩٩٧م Whitebourne,A.,Krouss ,S.,

عرفا صعوبة التعلم بأنها تأخر أو نقص في المهارات الأكاديمية ويتضح ذلك من

التحصيل الفردي على الاختبارات المقننة.

- أحمد حسن اللقاني ، وعلي أحمد الجمل ١٩٩٩

عــرفا صعوبات التعلم بأنها تعني الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المــرجوة مــن العمليات التعليمية وقد تكون هذه ا لصعوبات مرتبطة بالتلميذ نفسه سواء أكانــت اجتماعــية أم اقتصــادية أم نفسية وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها كأساليب التدريس المستخدمة أو شخصية المعلم أو المناخ العام السائد داخل المدرسة .

(أحمد حسن اللقاني ، وعلي أحمد الجمل ، ١٩٩٩م ، ص ١٥١)

تعــليق عام على هذه التعريفــات

١ – أجمعــت معظم التعريفات على أن الصعوبات التعليمية تعني أن هناك تفاوتا بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي .

٢ – هذه الفئة ذكاؤها متوسط أو أعلى .

٣ – الإجماع على خلو هذه المجموعة من التلاميذ من الإعاقات الجسمية والعقلية.

٤ – تظهــر لــدى الــبعض منهم قصور في بعض الوظائف بحيث لا تمكنهم من الاستفادة من الخبرات التعليمية العادية .

٥ – ذكر البعض أن صعوبات التعلم قد تعني وجود عيوب لغوية .

٦ – الإعاقة التعليمية قد تكون في أي عمر وفي أي مستوى اقتصادي اجتماعي أو ثقافي .

٧ – أشــار "روت" إلى أن الذاكرة – خاصة في مرحلة تخزين أو تجهيز أو إنتاج المعلومات قد تكون السبب المباشر في صعوبات التعلم .

٨ – يمكن استخدام الاختبارات المقننة للاستدلال على مستوى التحصيل .

٩ – تضــمنت بعض التعريفات ذكر الأسباب والتي قد ترجع إلى التلميذ نفسه أو ظروف البيئة أو على طرق التدريس أو المعلم أو البيئة داخل المدرسة .

١٠- صعوبات التعلم تعني وجود عيوب في العمليات النمائية ويستدل عليها من الطفولة المبكرة .

١١- تعريف واحد فصل وأسهب في ذكر النواحي المعرفية المختلفة – (تفكير – انتباه ونواحي أكاديمية).

٢- التعريفات الطبية

يعتبر تعريفا مايكل بست Mykelbust وكلمينس Clements1966 من التعريفات ١٩٦٣ التاريخية التي ذكرت في هذا المجال :

- تعريف مايكل بست Mykel bust 1963

" يستخدم مصطلح الاضطرابات النفسية – العصبية في التعلم ليشمل مشكلات التعلم التي تحدث في أي سن والتي تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع إلى التخلف العقلي . أو الإعاقة الحسية أو إلى أصول نفسية Psychogenic وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو الحوادث أو قد يكون سببا نمائيا

(فتحي عبدالرحيم ، حليم بشاى ، ١٩٨٨ ، ص ٣٩٢: ٣٩٣)

- تعريف كليمنتس ١٩٦٦م Clements

يشير مصطلح التلف الوظيفي المخي البسيط إلى هؤلاء الأطفال الذين يمتلكون درجة قريبة من المتوسط أو درجة متوسطة أو أعلى من المتوسط من الذكاء ، مع وجود اضطرابات ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي . وقد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة وفي التذكر، وفي ضبط الانتباه وفي الوظائف الحركية . (نقلا عن فتحي عبدالرحيم ، حلمي بشاي ، ١٩٨٨ ، ص ٣٩٢ : ٣٩٣)

ذكر في التعريفين السابقين ما يلي :

١ – أهمية الجهاز العصبي باعتباره سببا في صعوبات التعلم .

٢ – صعوبات التعلم قد تحدث في إى سن

٣ – التخلف العقلي ، الإعاقات الحسية هي محك الإستبعاد في صعوبات التعلم

٤ – النواحي النمائية قد تكون إحدى أسباب صعوبات التعلم .

٥ – هؤلاء الأفراد يمتلكون قدرا" من الذكاء يقع بين المتوسط أو أعلى .

٦ – الاهتمام بالنواحي المعرفية (الانتباه – اللغة – التذكر ...إلخ)

(فتحي عبدالرحيم ، حليم بشاي ، ١٩٨٨، ص٣٩٢ : ٣٩٣)

أما **الجمعية الكندية** الخاصة بصعوبات التعلم للأطفال والكبار

فعرفت هذا المفهوم بأنه مفهوم عام يعني مجموعة غير متجانسة من الأطفال الذين لديهم اختلال في الجهاز العصبي وهذا الاختلال والاضطراب قد يستدل عليهما من تأخر التطور المبكر أو صعوبة في واحد أو أكثر من هذه المجالات :الانتباه – الذاكرة – الاستدلال Reasoning - التوافق Coordination – التواصل Communication – كتابة – قراءة – هجاء – حساب – عربي – والكفاءة الاجتماعية Social Comptence والنضج الاجتماعي **(Gaddes, 1985)**

هاميل ١٩٩٠ Hammil,D .D .,

أجرى مسحا " للتراث للتعريفات المختلفة لصعوبات التعلم وقام بدراسة أحد عشر تعريفا معروفا لهذا المفهوم وتوصل إلى النواحي المتشابهة بينهما وهي :

١ – الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم هم الذين لا يستطيعون تحقيق مستوى تحصيل يتناسب مع أعمارهم ويكون ذلك في إحدى المواد الدراسية .

٢ – اختلال في الجهاز العصبي المركزي .

٣ – العديد من التعريفات لم تحدد وجود الاضطرابات في الطفولة بالرغم من وجود هذه الصعوبة في الصغار والكبار .

انتهى هاميل إلى أن التغير في الاتفاق في تعريف صعوبات التعلم تحسن كثيرا

{Hammail, D.D., 1990, pp74- 84}

جابر عبدالحميد جابر ، علاء الدين كفافي ١٩٩١

عرفا نواحي العجز في التعلم Learning Disabilities بأنها اضطرابات في عملية أو أكثر من عمليات التعلم المتضمنة أو اللازمة لفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وهذا اللفظ يشمل المعوقات الإدراكية و إصابات المخ والعجز الوظيفي الخفيف للمخ وعسر القراءة والحبسة النمائية . ويستعبد منها الإعاقة السمعية والبصرية والتأخر العقلي والاضطرابات الانفعالية باعتبارها ظروفا أولية "معيقة "(**جابر عبدالحميد جابر ، علاء الدين كفافي ، ١٩٩١ ، ص ١٩٤٨)**

إريال إبراهام ١٩٩٢ Ariel Ebraham

يرى إريال Ariel أن هناك تزايدا في عدد المتخصصين. الذين يرون أن صعوبات التعلم هي اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي وصعوبات التعلم تعني مجموعة عديدة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها زملة واحدة ولا سبب واحد وتبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من السمات وهم ومجموعة يظهرون تفاوتا" كبيرا بين القدرة الفعلية ومستوى التحصيل وفشل في بعض وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية Inefficient Information processing Funetions **(Ariel , E. , 1992 p 235)**

المعهد القومى للصحة العامة ١٩٩٣م National Institute of Health 1993

عرف صعوبات التعلم بأنها اضطراب يؤثر في قدرات الأفراد المرئية أو المسموعة في أجزاء مختلفة من المخ وهذا القصور يظهر في طرق مختلفة وصعوبات محددة في اللغة المنطوقة Spoken أو المكتوبة Written language أو التوافق Coordenation أو ضبط الذات Self control أو الانتباه مثل هذه الصعوبات تمتد إلى العمل المدرسي ويمكن أن تحد من القراءة أو الكتابة أو اللغة . (Silliman , R ., Ford , C ., 1999 , pp1 - 18)

تعليق على التعريفات الطبية السابقة :

ذكرت التعريفات السابقة اسباب" متعددة لصعوبات التعلم هى كما يلى :

١ – وجود خلل فى الجهاز العصبى يستدل عليه عن طريق العديد من العلامات مثل التواصل – الاستدلال

٢ – تباين بين مستوى التحصيل والقدرة العقلية

٣ – عيوب فى طرق تجهيز المعلومات

٤ – عيوب فى الادراك نتيجه خلل فى وظائف المخ

٥ – اللغة سواء كانت الملفوظة أو المنطوقة هى احدى مظاهر صعوبات التعلم

٦ – فئة صعوبات التعلم تظهر مجموعة غير متجانسة من الاعراض والسمات

٧ – استبعاد الاعاقات الجسمية والبصرية والتخلف العقلى والاضرابات الانفعالية من صعوبات التعلم

٣- تعريفات اللجنة القومية الاستشارية للأطفال المعوقين

National Advisory committee on Handicapped children

ولأن اللجــنة القومــية ١٩٦٨م هــي أول مؤسسة يصدر عنها التعريف الأول لصعوبات وتعلــم وتطــور بعد ذلك فقد أبرزت له الباحثة قسما مستقلا . وتحت قيادة كيرك Kirk توصــلت اللجنة إلى التعريف الذي في القانون ٩١- ٢٣٠ - ١٩٦٨ وهوصعوبات التعلم النوعية Specific learning Disabilities A CT oF 1968

ومــرت تعــريفات اللجــنة القومــية والمجلــس الاستشاري القومي National Joint Committee of learning Disability لصــعوبات الــتعلم بعــدة (NJCLD ,1994) مراجعات حتى أسفرت هذه المراجعة عن التعريف التالي :

١ – صــعوبات التعلم هو مصطلح عام يتعلق بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعــبر عن نفسها من خلال صعوبات ملموسة فى اكتساب السمع والنطق والقراءة والكتابة والاســتدلال والقدرات الرياضية . وهذا الاضطراب قد يرجع الى اضطراب وظيفى فى

الجهاز العصبى المركز ويمكن أن يحدث عبر حياه الفرد كم يمكن ان يكـــون مصحوبـــا" بإضطراب فى السلوك والادراك الاجتماعى (**فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨**، صــــ١١٢ : صــــ١٢١)

يلاحظ على تعريفات اللجنة القومية مايلى:

١ – بداية بدء التعريف بصعوبات في الادراك السمعى والنطـــق ثـــم فـــى بعـــض المجـــالات الأكاديمية والتي سميت نوعية

٢ – التعريف الأخير اشتمل على العديد من النواحي :

أ – أكد على الطبيعة الفسيولوجية لهذا الاضطراب .

ب – إمكانية حدوثه في أي مرحلة من مراحل العمر.

ج – لم يعد قاصرا على الأطفال .

د – اهتمام بالنواحي السلوكية.

هـــ– الاهتمام بالنواحي الاجتماعية ومدلولاتها.

و – التركيز على التلازم بين صعوبات اكتساب السمع واضطرابات النطق

تعريف الارشاد النفسى

– تعريف انجلشن و إنجلشن ١٩٥٨م English , English هو العلاقة التى يسعى فيـــها شخص الى تقديم مساعدة لشخص أخر لكى يفـــهم ويحـــل مشـــكلاته بغـــرض التوافـــق **{English, H ., English , A ., 1958 , p 127 }**

– تعريف كرميوبلتز وثورسين Krumboltz,Thoresen 1976

هو مساعدة الأفراد الذين لديهم مشكلات ويتم ذلك عن طريق الارشاد السلوكى حيث يتعلم الافراد كيف يحلون مشكلات معينة سواء كانت مشكلات خاصة بالتفاعل الشـــخصى أو مشكلات وجدانية أو مشكلات تتعلق بإتخاذ القرار **{Krumboltz , I ., Thoresen ,C ., 1976 , pp61 }**

---

* سبق ان قدمت الباحثة تعريفها الخاص بالارشاد النفسى فى الفصل الأول و قد كان من الضرورى إضافة بعد تربوى توجيهى ارشادى حتى يمكن أن التغلب على المشكلات النشاط الزائد الحركى .

- تعريف الجمعية الأمريكية للارشاد النفسى ١٩٨٠ APGA

عــرف بأنــه تطبيق الوسائل وأدوات الارشاد النفسى فى الميادين المرتبطة بالعلوم السلوكية بهدف المساعدة فى حل المشكلات أو اتخاذ القرارات سواء الاسرية أو المهنية أو الشخصية (نقلا عن عادل الأشول ، ١٩٩٢م صــ٨٨٨)

- رابطة علم النفس الأمريكية ١٩٨١م A , P . A

تعــرف الارشاد النفسى بأنه الخدمات التى يقدمها أخصائيو الارشاد النفسى مستخدمين مبادىء ومناهج وإجراءات لتفسير السلوك الفعال للانسان خلال عملية نموه على امتداد حياته كلها وهم يقومــون فــى أثــناء ذلــك بممارسة أعمالهم مع التأكيد الواضح على الجوانب الايجابية للنمو والــتوافق فــى اطار منظور النمو وتهدف الى مساعدة الفرد على اكتساب أو تغيير المهارات الشخصية والاجتماعية وتحسين التوافق لمطالب الحياه (نقلا عن محمد توفيق ١٩٩٨)

- أما مختار حمزه ١٩٨٢

فــيعرفه بأنه علاقة بين فردين أحدهما المرشد النفسى الذى أخذ على عاتقه مساعدة الفرد على فهم نفسه وحل مشكلاته وتنمية إمكانياته (مختار حمزه ، ١٩٨٢ صــ٢٢٨)

- تعرف أيفى ودينج ١٩٩٠م Ivey , downing

هــو عملية المساعدة المركزة التى توجه للأفراد العاديين الأسوياء بهدف تغيير فعال يمكنهم من تحقيق أهدافهم وحل مشكلاتهم (Ivey , I ., Downing , 1990 , p 13)

- أما سعد جلال ١٩٩٢

فــيعرف الارشاد النفسى بأنه مجموع الخدمات التى تهدف الى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهــم مشكلاتــه وأن يستغل إمكانيته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادت وميول وأن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد اهدافا" تتفق لفهمه ولبيئته (سعد جلال ، ١٩٩٢)

- تعريف حامد زهران ١٩٩٤

التوجيه والارشاد النفسى عملية بناءه تهدف الى مساعدة الفرد لكى يفهم ذاته ويدرس شخصية ويعـرف خـبراته ويحدد مشكلاته فى ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكى يصل الى تحديـد وتحقـيق أهدافة وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا" وتربويا" ومهنيا" وأسريا" وزواجيا" .(حامد زهران ، ١٩٩٤ ، صـ٢٩٧)

- تعريف محمد محروس ١٩٩٦

الارشـاد النفسى عملية ذات طابع تعليمى تتم وجها" لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته ويتخذ قراراته حيث يساعده المرشد بإستخدام مهارات والعلاقات الارشـاديه علـى فهم ذاته وظروفه والوصول الى أنسب القرارات فى الحاضر والمستقبل (محمد محروس ، ١٩٩٦ ، صـ١٣)

- تعريف سهير كامل ١٩٩٨ م

هو عملية توجيه وإرشاد الفرد لفهم إمكانياته وقرارته واستعدادته واستخدامها فى حل مشكلاته وتحديـد أهدافة ووضع خطط حياته المستقبلية من خلال فهمه لواقعه وحاضر ومساعدته فى تحقـيق أكبر قدر من السعادة والكفاية من خلال تحقيق ذاته والوصول الى أقصى درجة من التوافق بشقيه الشخصى والاجتماعى (سهير كامل ، ١٩٩٨ ، صـ٧)

- تعريف سشميدت ١٩٩٩م **Schmidt , 1999**

هو ممارسة خدمات المهنية لتوجيه فرد لفهم أكثر لمشكلاته وقدراته بإستخدام مبادىء وطرق نفسية حديثة { Schmidt , J ., 1999 ,p 13 }

تعليق على التعريفات السابقة :

١ - قابلية السلوك الانسانى للتغيير

٢ - يمكن أن تتم فى أى مرحلة عمرية

٣- الفرد الذى تقدم له هذه الخدمات على درجة من الوعى والاستبصار بمشكلاته ومعاناته

٤ – يمكن أن يتم الارشاد بصورة فردية أو جماعية

٥ – نمط من أنماط العلاج النفسى

٦ – يهدف الى تحقيق أقصى قدر من التوافق عامة (شخصى – إجتماعى)

٧ – البعض حددها وقصرها على الارشاد السلوكى مثل كرمبولتر و ثورسين وهذا غير صحيح لأنه فى الارشاد النفسى تستخدم العديد من الوسائل غير المباشرة مثل المسوحيات النفسية (Psychodrama) أو المسرحيات النفسية الاجتماعية (Socio-drama) والفنون بكل أنواعها

تعريف : العمليات المعرفية

التعريف الشكلى للمفهوم

– **المعرفة** : موضع العرف من الطير والخيل (المعجم الوسيط ، ١٩٨٥م ، صـ٥٣٤)

– معرفة : ومنها العارف بمعنى كالعليم والعالم (الشيخ الإمام محمد بن عبد القادر، ١٩٣٩م ، صـ٤٢٧)

الخلاصة

١ – فى المعجم الوسيط وردت كلمة معرفة بمعنى الجبهة

٢ – أما فى التعريف الأخر فقد وردت بمعنى الخبير والمتخصص

– التعريف الإجرائى للمفهوم

وقبل التعرض للتعريف الإجرائى للعمليات المعرفية ينبغى الأشارة الى أن يعتبر عالم النفس السويسرى جان بياجيه Jane Piaget (١٨٩٦ – ١٩٨٠) أول من أسهم فى فهم

تفكـير الأطفـال ونموهم العقلى المعرفى . وقد ذكر أن النمو العقلى المعرفى عند الطفل يمر بالمراحل التالية :

١ - المرحلة الحسية الحركية Sensory motor period

٢ - مرحلة التفكير التصويرى أو مرحلة ماقبل العمليات التصويرية

Pre- operational or representional period

٣ - مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة Conerete Operations

٤ - مـرحلة العمليـات الشكلية : Formal Operations (ليلى كرم الدين ١٩٨٨م ، صـ٢٨ : ٣٠)

- يفـترض بياجـيه Piaget أن التفكير عند مرحلة العمليات العيانية والشكلية يتصف بوجود العمليات المنطقية Logic operations .

- العملـيات العقلية المميزة لكل مراحل النمو العقلى وعلى الأخص فى مرحلتى العمليات العيانية والشكلية تتكامل Intergrate وتتسق مع بعضها البعض فى تراكيب كلية أو نظم Systems

- يمكـن وصـف التنظـيم الفعلـى للسـلوك المعرفى فى شكل تراكيب منطقية رياضية مجردة – Logic – Mathematical

- يـرى بياجية أن أفضل تركيب منطقى رياضى لوصف العمليات العيانية هو تركيب جديد اطلـق علـيه اسم التجميع Grouping . اما العمليات الشكلية فتتقدم Group وشبكة العلاقات .

- يقـترح بياجـيه أن مرحلة العمليات العيانية تقوم على منطق الفئات Classes والعلاقات المنطقـية Relations ، بيـنما مـرحلة العملـيات الشكلية تقوم على منطق القضايا Propositional logic أمـا التفكـير العيانى فما هو الا عمليات لتنظيم Structring وترتيـب Ordering الواقع المباشر الموجود امام الطفل Immediate Reality (ليلى كرم الدين ، ١٩٨٨ ، صـ٣٤)

- تعريف هوفز ١٩٧٥م Hughes , 1975

يذكر هوفز أن المعرفة هى عملية التعرف بمعناها العريض وهى الارتباط بين النمو المحدد من الناحية الوراثية والعوامل البيئية . وتعتبر العوامل المعرفية ضرورية بصورة كبيرة بالنسبة لمهارات القراءة . ويضيف أن العوامل المعرفية تبدأ قبل دخول الطفل المدرسة فهى تتشكل فى السنوات الاولى من عمر الطفل وتشتمل على الذكاء ، والمحتوى العقلى ، والادراك ، والانتباه والنمو اللغوى **(Hughes , J ., 1975 , pp 111- 112)**

- **تعريف ليرنر ١٩٧٦م Lerner 1976**

يقصد بالقدرات المعرفية مجموعة من القدرات العقلية التى تمكن الفرد من المعرفة والوعى بالعالم الذى يحيط به . كما تشير الى الطريقة التى يكتسب بها الانسان المعلومات والطرق التى يفسر بها هذه المعلومات وينظمها ، ويحتفظ بها ، ويستخدمها **(نقلا عن فتحى السيد عبد الرحيم ، حلمى السعيد بشاى ، ١٩٨٨ ، صـ ٤١٥)**

- **تعرف اللائحة الفيدرالية لعام ١٩٧٧م**

تفسر العمليات المعرفية على افتراض وجود مشكلات فى الانتباه والذاكرة تشكل أهم مشكلات العمليات النفسية الاساسية والتى تؤثر على التعلم وتتداخل معه وأنها أى عمليات الانتباه والذاكرة تقف خلف فهم واستخدام الطفل لأى محتوى معرفى **(تعريف اللائحة الفيدرالية ١٩٧٧م فى فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٨٨م ، صـ١١٥)**

- **تعريف عادل عز الدين الأشول ١٩٨٧م**

مصطلح معرفى يشير الى العمليات العقلية للتذكر ، والتفكير والادراك ، والفهم والحكم ، والانتباه ، والوعى **(عادل عز الدين الأشول ، ١٩٨٧م ، ١٩٨٩م)**

- **كيرك وكالفنت KirK, Chalfant أشار الى أن النواحى المعرفية تشتمل وعلى الانتباه** والذاكرة ، والتكامل الحسى ، وتشيكل المفهوم ، وحل المشكلات . ويقدم النمو المعرفى الأسسى المطلوبة للتفكير والتعلم والأداء الأكاديمى (**كيرك ، كالفانت ، ١٩٨٨م ،** صـ٧٩)

- **أما كمال الدسوقى ١٩٨٨م** فيرى أن المعرفة هى صفة العملية التى يكتسب بـــها كائن ما المعلومات عن البيئة ويعمل على تنظيم سلوكه من إدراك حسى وتكوين مدركـات عقلية واستدلال ولغة واتخاذ قرار وتفكير (كمال الدسوقى ، ١٩٨٨م ، ص٢٥٨)

- **أما مرسير ١٩٨٩م** Mercer فيرى أن المجالات المعرفية التعليمية تشــتمل علــى نقص الانتباه ومشكلات الإدراك والذاكرة وحل المشكلات وما وراء المشكلات و(**Mercer , 1989 , pp 123)**

– تعريف جابر عبد الحميد جابر ، وعلاء الدين كفافى ١٩٨٩م

المعرفة Cognition لفظ عام يطلق على جميع أشكال المعرفة كالادراك والقصوروالاســتدلال والحكم والتخيل . (**جابر عبد الحميد ، وعلاء الدين كفافى ، ١٩٨٩م، صـــ٦٤٤)**

تعليق :

- المعرفة تبدأ قبل سن دخول المدرسة بل وتتشكل فى السنوات الأولى من حياة الطفل
- تتكون من العديد من العوامل العقلية
- الانتباه يكاد يكون من أهم العوامل العقلية المعرفية
- العوامل المعرفية تتشكل من الارتباط بين النواحى الوراثية والبيئية
- حدد البعض أهميتها فىمهارة القراءة (هوفز ١٩٧٠ Hughes)
- ربط البعض بين الانتباه والذاكرة بإعتبارهما أهم العمليات الاساسية النفسية
- النمو المعرفى يشكل الأساسى الحيوى للتفكير والتعلم والتحصيل

تعريف الانتباه :

ـ التعريف الشكلى

تعريف الانتباه : نبه : ضد الخامل ونبه غيره (تنبيها") رفعه من الخمول وانتبه من نومه استيقظ و أنبهه غيره انبهه تنبيها" ونبهه أيضا" على الشيء وقفه عليه فتنبه هـو عليـه

(محمدابن أبى القادر الرازى ، ١٩٣٩م صـ١٤٤)

وفى المعجم الوسيط انتبه للأمر فطن له ومن نومه انتبه وعلى الشيء وقف عليه واطلع

(مجمع اللغة العربية ، ١٩٨٥م ، صـ٩٠٦)

تعليـق

مما سبق الانتباه يعنى اليقظة

ـ التعريف الإجرائي للانتباه

– يعرف الانتباه في الموسوعة البريطانية Encyclopaedia Britannica 1966 بأنه الحدث الذي يشعر بوجوده الفرد في توهه يقال عنه أنه منتبه لـه **(Encyclopaedia Britannica 1966, p 799)**

– الانتباه هو اختيار هدف وتوجيه الإدراك إليه . وهو حالة تتسم بتوجيه الحـواس لـهدف معين والاستعداد لتلقي المعلومات . **(Harré, R. , Lamb, R.,1986,p14)**

– ريد ورسكو **Reid, Resko** عرفا الانتباه بأنه القدرة على تركيز الوعي على المثـيرات الخارجية أو الداخلية **(نقلا عن كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨، صـ ٧٤)**

– مصطلح الانتباه يعنى عملية بؤرة الوعي وتركيزه علـى بعـض المثـيرات واسـتبعاد المثيرات الأخرى وخلالها يكتسب الفرد المعلومات عن البيئـة **(إسـماعيل محمـد الفقـي ، ١٩٨٨، ص ١١)**

– أما في **موسوعة التعلم والذاكرة** فقد عرف الانتباه بأنه "عملية رئيسية اختيارية تتضمن الإدراك Perception ، والمعرفة Cogntion ثم فعل action (Squire , L. S , 1992,p63)

- في موسوعة علم النفس عرف الانتباه بأنه "عملية الاستعداد لعضو ما لاستقبال مثير ما يحيط به " (Corsini, R. J . , 1994 , p 111) .

- السـيد أبـو شعيشع ١٩٩٥ ص١٢٢ عرف الانتباه بأنه هو السماح لمثير ما أن يدخل الذاكرة ، بينما لا يلتفت إلى المثيرات الأخرى فتفقد ولا تستوعب.

- وفـي ١٩٩٨م عرف الرخاوى Rakhawy بأنه هو توجيه بؤرة الدراية والإدراك إلى مثير بذاته ويشتمل على :

- أن يتوجه الانتباه بقصدية محددة إلى المثير وهذا هو الانتباه الإيجابي .

- أن يلتقط مثير الانتباه المؤثرات الجارية حوله " الانتباه السلبي "

- القدرة على استمرار النشاط لمدة كافية. (Rakhawy, Y. , 1998, p 119)

تعليق على التعريفات السابقة

١ – الانتباه يعنى الاستعداد لتلقى مثير ما سواء داخليا" أو خارجيا"

٢ – تركيز بؤرة الوعي على مثير واحد وإهمال ماعداه من مثيرات

٣ – الانتباه هو العملية التى تسبق الادراك

٤ – الانتباه هو العملية التى يكتسب الفرد من خلالها معلوماته عن البيئة

٢ - تصنيف صعوبات التعلم Classification of L.D.

تمهيد

منذ أن أصبح مصطلح صعوبات التعلم مصطلحاً مقبولاً يضم أنواع كثيرة من المشكلات غير المتضمنة فى الفئات الخاصة التقليدية كالصمم – وكف البصر والتخلف العقلى وغيره من أشكال العجز المعروفة ظهرت كثير من المشكلات التى تتعلق بالتصنيف والتشخيص وكذلك الأسباب وسوف نتناول فى هذا الجزء مشكلة التصنيف .

لقد ظهر واكتسب هذا المصطلح شيوعاً فى عام ١٩٦٣ عندما أعلن كيرك فى كلمة له عن التربية الخاصة فى مؤتمر لأولياء الأمور أكد بعض المهنيين أن مشكلات القراءة واللغة تعتبر جوهر صعوبات التعلم فى حين ذهب بعض المهنيين إلى أن صعوبة الانتباه تعتبر الاساس الذى يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار وقد أشار قسم آخر إلى أن الاضطرابات النفسية الاخرى مثل مشكلات الذاكرة والادراك والشكل والخلفية والقدرة على التمييز والتعرف وغيره من مشكلات الادراك البصرية والسمعية وهى الاساس أيضا" . ولقد حددت تعليمات الحكومة الاتحادية الأميريكية القرار الحكومى عام ١٩٧٧ ثلاث أنواع من المشكلات أو التصنيفات :

١- مشكلات لغوية (التعبير الشفهىوالفهم المبنى على الاستماع)

٢- مشكلات رياضية (اجراء العمليات الحسابية والاستدلال الرياضى)

٣- مشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابى ومهارات القراءة)

(**كيرك ، كالفنت** ، ١٩٨٨ ، صـ ١٧ : صـ ١٨) .

- **صنف فتحي عبد الرحيم السيد ١٩٨٢ صعوبات التعلم فى مجالات الدراسة إلى ثلاثة أنواع:**

١ – صعوبات في تعلم الحساب

وهو ما يرتبط بفهم العمليات الحسابية والعلاقات بين الأرقام والمفاهيم العددية وهو ما يطلق عليه بعسر العمليات الحسابية Dyscalculia .

٢ – **صعوبات الكتابة والهجاء Writing ,Spelling**

في المواقف التعليمية قد يواجه التلميذ صعوبات في أداء الواجبات المدرسية (الكتابة) أو في تعلم الحروف الهجائية .

٣ – **صعوبات القراءة**

تعتبر هذه الصعوبات ذات آثر مدمر وهدام على شخصية الطفل وهي من أكثر الاضطرابات الأكاديمية انتشاراً . (**فتحي عبد الرحيم السيد ١٩٨٢م**)

- **أما هار جروف ، بوتيت ١٩٨٤ Hargrouv ,Poteet**

فقد ذكرا أن هناك ثلاثة أنواع من المشكلات الشائعة بين التلاميذ هي :

١ – **مشكلات لغوية**

متمثلة في صعوبة في فهم الرسائل الصوتية الموجهة إليهم أو صعوبة إرسال الرسائل الصوتية.

٢ – **صعوبات في سماع الاختلافات الدقيقة**

الأصوات اللغة وهذا من شأنه أن يؤدى إلى صعوبة في إكتساب مهارات التعرف على الكلمة وعدم القدرة على تشكيل علاقات بين الصوت و الرمز .

٣ – **مشكلات في الذاكرة**

وتتمثل في عدم القدرة على استدعاء أشياء من الذاكرة مثل الكلمات المرئية وجداول الضرب

- **أما كيرك ١٩٨٤ Kirk** فقد ذكر أن أي محاولة لتصنيف الصعوبات التعليمية عند الأطفال تعتبر مخاطرة وتعسفا" وذلك لتداخل بعض هذه الاضطرابات مع بعضها إلا انه يمكن تقسيمها إلى نوعين أساسين . ويذكر فتحي مصطفى الزيات ١٩٩٨م أن إطراد وحيوية النشاط البحثي في مجال صعوبات التعلم – من حيث النظرية والتطبيق والممارسة – أفرز اتفاق المتخصصين والمشتغلين به على تصنيف هذه الصعوبات تحت اطارين رئيسيين هما :

١ – **صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Difficulties**

٢ – **صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Difficulties**

(فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨م ،صـ٤)

وهذا التقسيم هو الذي أخذ به فى هذه الدراسة لأنه أدق وأشمل وأكثر عمقا" .

يؤكد فتحي مصطفى الزيات ١٩٩٨م أن أي خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات النمائية يفـرز بالضـرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية ، ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسي لها (نفس المرجع السابق).

ولأن هـذا التقسـيم هـو الذي أخذ به في هذه الدراسة فسيتم تناولهما بشيء من التفصيل بعد الانتهاء من عرض التعريفات المختلفة .

- أما جاديز ١٩٨٥ **Gaddes** فقد ذكر أن صعوبات التعلم قد تكون لفظية أو غير لفظية مـثل المهـارات الاجتماعـية sociel skills فـي المجال المدرسة وقد صنفها الى جزئين رئيسيين هما:

أ – صعوبات تعلم أولية Primary Learning Disabilities

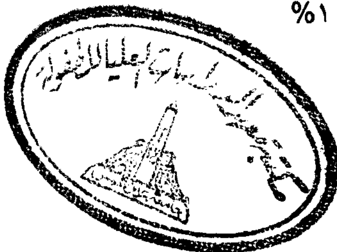
وهـي قد تكون بسبب تلف مخي نتيجة لصدمة مباشرة أو اختلال مخي ولادي Conginital brain dysfunction

ب – أسباب تكوينية Constitutional فسيولوجية ، (Gaddes ,W.,1985)

- **باتمان ١٩٨٦ Batman** صنفت صعوبات التعلم إلى ثلاثة مجموعات فرعية مع وجود تداخل كبير بينهم وهم :-

١ – صعوبات القراءة Dyslexia

وهـي الأكثر شيوعا في كل نماذج الصعوبات التعليمية أو الاضطرابات اللغوية ويظهر تلاميذ المـدارس مـن هـذه الفـئة بعض الصعوبات في الموضوعات الأكاديمية الأخرى المرتبطة بالقراءة كالحساب وتبلغ نسبة هذه الصعوبات حوالي ١٠,٥%



٢ – اضطرابات التواصل اللفظي **Verbal communication Disorder**

وقد عرف هذا الاضطراب في الماضي باسم الافيزيا أو الحبسة الكلامية Aphasic Disorder ونعنى بهذا الاضطراب صعوبات في اللغة أو التعبير للكلمات المنطوقة .

٣ – مشكلات التكامل البصري الحركي

وتلاميذ هذه الفئة يظهرون بعض المشكلات في التوجه المكاني أو في الإدراك المكاني أو في التوافق مع البيئة المكانية . وتظهر هذه المشكلة بوضوح في القراءة **{Quated in Wong, B., 1991, pp. 112 – 125}**

- التصنيف العالمي للإضطرابات النمائية الخاصة . ١٩٨٧ ICD10

International Classification for Specific Developmental Disorders

فقد ذكر مفهوم الصعوبات التعلم تحت اسم اضطرابات النمو والتي تشتمل على الأنواع الآتية:

١ – اضطرابات خاصة بالحساب وتعنى تدنى القدرات الحسابية بمقدار انحرافيين معياريين عن المستوى المتوقع بالنسبة لأقرانه.

٢ – اضطرابات خاصة بالقراءة ، وتعنى تدنى مستوى دقة وفهم القراءة بمقدار انحرافيين معياريين عن المستوى المتوقع بالنسبة لأقرانه.

٣ – اضطرابات نمو خاصة بالهجاء ، وتعنى تدنى مستوى الهجاء بمقدار انحرافيين معياريين عن المستوى المتوقع بالنسبة لأقرانه.

٤ – اضطرابات مشتركة للمهارات المدرسية ، وتعنى اضطرابات حساب وقراءة أو حساب وهجاء مع استبعاد وجود حالات من التخلف العقلي.

٥ – اضطرابات أخرى غير محددة **(ICD10, 1987, 1993)**

ـ صنف حسين الدريني ١٩٨٨ م إعاقات التعلم إلى سبعة أنواع من الإعاقات :ـ

١ - إعاقات بصرية Visual Disability

مثل عجز الفرد عن التمييز بين شكل المثيرات المقدمة إليه عن الأرضيـــة Background الموجودة عليها هذا المثير أو عجز عن التمييز بين أشكال الحروف المختلفة .

٢ - إعاقات حركية Motor disability

مثل عجز الرسم أو الكتابة أو العجز عن أداء مهارات حركية دقيقة مثـــل عجــز أو صعبــة استخدام الأدوات الهندسية أو أدوات الرسم أو ضعف التأزر الحركي بين العين واليد Eye hand coordination .

٣ – الإعاقات الانفعالية Emotional disability

تمتد هذه الإعاقات ما بين أقصي صورة للسيطرة Assertion إلى أقصى درجات الانسحاب والانطواء لذلك فهي تتضمن الاندفاعية Implusivity وعـــدم الانتبـاه Inattentivenss والانخراط في أحلام اليقظة والعدوانية والسلبية وكثرة التملل ونقص التعاون.

٤ – الإعاقات اللغوية Linguistic Disabilities

مثل حذف وإدخال بعض الحروف والكلام والأصوات وإدخال بعض الحروف مـــع بعضــها ومن الإعاقات اللغوية الاتصال مثل نقص الكفاءة الفرد في القراءة والهجاء.

٥ – الإعاقة الاجتماعية Social Disabilities

مثل نقص الإحساس بالمسئولية – نقص المشاركة الاجتماعيـــة – قابليـة الشـــخص للتــهيج والاستثارة أو كثرة إصدار الفرد لأحكام شاذة غريبة .

٦ – الإعاقات المترابطة Association Disabilities

مثل الإعاقة الحركية والبصرية أو الإعاقة الاجتماعية والانفعالية أو اللغوية والسمعية.

٧– إعاقات سمعية:

مثل عجز الفرد عن التمييز بين أصوات المقاطع المختلفة التى تكون الكلمات (حسين الدرينـــى وآخرون، ١٩٨٨، صـــ ٢٢٢ : ٢٣٥)

- المعاهد القومية للصحة ١٩٩٣ National Institute of health

فقد قسمت صعوبات التعلم إلى ٣ أنواع :-

١ - اضطرابات نمو الكلام واللغة .

٢ - اضطرابات المهارات الأكاديمية .

٣ - الاضطرابات الأخرى والتي تشتمل الاضطرابات الأخرى والتي تشتمل الاضطرابات الخاصة بالتناسق والتي لم تتضمن في الأقسام الأخرى . (Dyson, L., 1996, p 56)

- أما دوكرول ، ومكشان Dockrall , Mcshane , 1993

فقد ذكرا أن صعوبات التعلم أما أن تكن بسيطة Mild أو معتدلة Moderate أو شديدة Severe . أما الطلبة والتلاميذ الذين لديهم صعوبة خاصة واحدة فقد فلابد من وصفهم بأن لديهم صعوبة تعلم خاصة. **{ Dockrall , Mcshane , 1993 , p30 }**

- شابيرو وجاليلكو ١٩٩٣ {Shapiro , B ., Gallicco , R ., 1993 }

فقد أوردا أن صعوبات التعلم قد تكون في مجال واحد ولكن في الغالب قد تؤثر في العديد من الفروع (المواد) الدراسية. لكن التنظيمات الفيدرالية الأمريكية Fedral regulation حددتها في ٧ مجالات : مهارة القراءة الأساسية / فهم القراءة ، التعبير الشفهي Oral expression ، الفهم المنصت comprehension Listening ، التعبير الكتابي Written expression، الجمع الحسابي ، الاستدلال الحسابي Mathimatical reasoning ، إلا أن صعوبة القراءة تعتبر الأكثر شيوعا **(Shapiro , B. ,Gallicco , R . , 1993 pp 491 : 492)**

- التصنيف الأمريكي الإحصائي الرابع ١٩٩٤ م DSM IV

فقد قدم التصنيف الذي يحتوى على :

أ – اضطراب القراءة Reading Disorder

ويمكن أن يقدر تحصيل القراءة عن طريق إحدى الاختبارات الفردية المقننة وعادة ما يكـــون أقل من العمر الزمني المتوقع ونسبة الذكاء ومستوى التعليم .

ب – وهذا الاضطراب يؤثر في الأنشطة الأكاديمية المختلفة – التي تتطلب قـــدرات قرائيـــة مناسبة .

جـ – وإذا كان يوجد عيوب في إحدى الحواس فإن الصعوبات تزداد

٢ – اضطراب الرياضيات Mathimatic Disorder

أ – يقدر مستوى تحصيل الرياضيات عن طريق اختبار فردي مقـــنن وقديكـــون أقـــل مـــن المستوى المتوقع لسن الفرد أو ذكائه أو لمستوى تعليمه المناسب .

ب – هذا الاضطراب يتداخل مع التحصيل الأكاديمي والأنشطة اليومية والتي تتطلب قـــدرات حسابية .

جـ – إذا كان يوجد عيوب في احد الحواس فتزداد الصعوبات .

٣ – اضطراب التعبير الكتابي Writtem Expiession Disorder

أ – تقاس هذه المهارة عن طريق اختبارات فردية مقننة (أوعن طريـــق تقديـــر وظـــائف مهارات الكتابة) وتكون أقل من المستوى المتوقع بالنسبة للعمر الزمني والذكاء المقدر والســن التعليمي ،

ب – تتداخل لتؤثر على المستوى التحصيلي الأكاديمي أو الأنشطة اليوميـــة والتـــي تتطلـــب كتابة متكاملة (كتابة جمل ذات قواعد صحيحة أو فقرات منتظمة)

٤ – اضطرابات تعلم غير محددة

هذه المجموعة تشتمل على مجموعة من المهارات المدرسية (DSM IV , 1994 , pp5- 52)

أمـــا بيتشمان ويونج ١٩٩٧ **Beitchman Young** فذكرا أن مشكلة صعوبة التصنيف في هذه المجموعة المتباينة من السمات و الأسباب ترجع إلى عقود ماضية ومازالت حتى الآن مجال للعديد من البحوث واقترحا أن صعوبات التعلم ترجع إلى :

١ – **صعوبات لغوية Language Based Disability**

وهي ترتبط أساسا" بمشكلات القراءة والهجاء .

٢ – **مشكلات غير لغوية Nonverbal Disability**

وهـــي ترتـــبط أساســـا بمشـــكلات الحســـاب وهذا النوع يرتبط بالنواحي العصبية المعرفية Neurocognitive و مشـــكلات التوافق والتي يمكن أن ترجع إلى الفص الأيمن والتي تشتمل علـــى الـــتعرف المكانـــي Spatial Cogntion . عمليات تجهيز مثيرات الإدراك البصري والوظـــائف الاجتماعـــية والانفعالـــية . وهـــذه الصعوبات ترتبط في الغالب بالفص الأيمن أو بصعوبات تعلم غير لفظية **(Beitchman,S .، Young.,R.,1997 , p1021)**

وسيتم تقديم عرض مختصر للتقسيم الذي وضعه كيرك لصعوبات التعلم وهو كالأتي :

الصعوبات النمائية وقسمها الى :

ا – صعوبات تعلم نمائية أساسية وهى

١ – الانتباه

٢ – الذاكرة

٣ – الإدراك

ب – صعوبات تعلم ثانوية وهى :

١ – اللغة

٢ – التفكير

صعوبات التعلم الأكاديمية وقسمها الى :

١ – التهجأ (التعبير الكتابي)

٢ – القراءة

٣ – الحساب

٤ – الكتابة

وسيتم تناول كل من هذه الصعوبات باختصار :

أولاً – صعوبات تعلم نمائية أساسية وهى:

١ – الانتباه . ٢ – الذاكرة. ٣ – الإدراك

. الانتباه

لمحة تاريخية عن الانتباه :

يعتبر الانتباه من الموضوعات الرئيسية والهامة التي احتلت مكانة بارزة في ميدان علم النفس في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين . اعتبر الوظيفيون functionalists والتركيبيون structionaliets بأن الانتباه هو لب وقلب ميدان علم النفس . اعتبر الوظيفيون أن طبيعة الانتباه الاختياري selective attention هو الوظيفة الفاعلة والدافعة لحالة الانتباه ولذا فإن الانتباه يكون إيجابيا وأحيانا سلبيا ، أما التركيبيون من ناحية أخرى فيرون أن الانتباه هو حالة شعورية تتكون من زيادة التركيز وينتج عن ذلك وضوح في الحواس Sensory clearness ولذلك لابد من الاهتمام بدراسة الأسباب التي تؤدى إلى زيادة وضوح الحواس حتى تستطيع التغلب على مشكلة نقص الانتباه .
ولذا فقد شهدت بداية القرن العشرين العديد من التجارب والدراسات وتكريس كثير من الوقت والجهد للعوامل التي تؤثر في شدة المثير وعلو الصوت وشدة نصوع الضوء . ومدة المثير وعلاقته بالتعب .

وقد اتجهت المدرسة السلوكية والجشطلتية ، والتحليلية إلى إهمال موضوع الانتباه في دراستهم أو جعله موضوعا" أقل أهمية نسبيا" من الموضوعات الأخرى . ومع منتصف الخمسينات أعيد الاهتمام بالانتباه في موضوعات علم النفس المعرفي Cognitive بصفة عامة وبالانتباه خاصة" كأحد الموضوعات الهامة فى هذا الفرع وغيره من الفروع مثل علم النفس المرضى psychopathology } (Corsini R . j ., 1994 , PP 111: 112)

أنواع الانتباه

ينقسم الانتباه من حيث منبهاته إلى ثلاث أقسام :

١ – انتباه اللاإرادي

ويحدث عندما نتعرض لبعض المنبهات الخارجية أو الداخلية كما يحدث مثلا" عند سماع صوت انفجار فأننا ننتبه لا إراديا" . ويتميز هذا النوع من الانتباه بأنه لا يتطلب مجهودا" ذهنيا" من الفرد

٢ – الانتباه الإرادي

ويحدث عند توجيه الانتباه إلى شئ ماو يتطلب هذا النوع من الانتباه مجهودا" ذهنيا" كالانتباه إلى محاضرة أو حديث

٣ – الانتباه الاعتيادي (التلقائي) Habitual attention

تعريف مدى الانتباه Attention Span

هو عدد العناصر الوحدات أو العلاقات التي يستطيع الفرد تسجيلها ثم تقريرها بعد عرض مثير بصري أو سمعي قصير (**إسماعيل محمد الفقي** ١٩٨٨ ، صـ ١١)

العوامل المحددة لمدى الانتباه

١ – قدرة الفرد على تكوين مجموعة من المثيرات

٢ – التعليم السابق

٣ – زيادة المدى بزيادة مدى التدريب

٤ – وضوح المثيرات في مجال الرؤية يساعد على زيادة مدى الانتباه (**إسماعيل محمد الفقي** ، ١٩٨٨ صـ٥٣)

توجد عمليتان فسيولجيتان ترتبطان مباشرة بعملية الانتباه

١ – التكيف الحسى (أي توافق الأعضاء الحسية)

٢ – التهيؤ الذهني (أي التوقعات العقلية إزاء الموضوع الذي يوجه إليه الانتباه (**ابتسام حامد ، ١٩٩١ ، صـ١٨)**

٣ – العوامل المؤثرة على الانتباه

يجمع الباحثون في هذا المجال على أن هناك خصائص معينة في الشخص وفى المثير موضوع الملاحظة وفيما يلي أهمها

أ العوامل الخارجية

ب العوامل الداخلية

هـ خصال الشخصية .

أ العوامل الخارجية .

١ – شدة المثير Intensity

شدة المثير أو المنبه من شأنه أن يجذب الانتباه إليه دون غيره من المثيرات أقل شدة

٢ – الجدة Novelty

المثيرات الجديدة التي تدخل في خبرة الشخص لأول مرة تجذب انتباهه أكثر من المثيرات المألوفة

٣ – تغير المثير

يلفت انتباهنا المثير المتغير أكثر من غيره ، أي أن المثير الذي لا يثبت على حال بعينه . ولذا فإن المثير الثابت سواء في درجة الصوت وعدم الحركة لا يلفت الانتباه كثيرا" خاصة بالنسبة للأطفال

٤ – انتظام المثير Regularity

انتظام المثير أو حدوثه على وتيرة واحدة لا يكون له تأثير قوى على الانتباه فالمثير المتغير تكون فرصته في جذب الانتباه أفضل من المثير ذا السرعة المنتظمة

٥ – الألوان

عنصر الألوان من العناصر المبهرة خاصة في الأطفال

٦ – علو الصوت

الأصوات العالية تنال انتباه اكثر من الأصوات المنخفضة إذا قدما معا" في نفس اللحظة

٧ – المثيرات المتعودة والشرطية Conditioned Habitiual

فالإنسان يلتقط اسمه مباشرتا" حين ينادى عليه بين الأسماء الأخرى

ب العوامل الداخلية

١ – الاهتمام

يعتـبر الاهتمام أحد العوامل في درجة الانتباه للمثيرات . فالأحداث التي تحظى الاهتمام تكون أكثر انتباها" لنا من الأشياء الأخرى

٢ – الحرمان الجسمي أو الاجتماعي

صـور الحـرمان الجسـمي أو الاجتماعـي المتصلة بالحاجات البشرية الأساسية لها تأثيرها الواضـح علـى اتجاه الانتباه وشدته . فالطفل الذي لم ينل كفايته من النوم أو أنهك في نشاط بدنى أو ذهني شاق غالبا" ما يكون أقل انتباها" داخل الفصل الدراسي

جـ خصال الشخصية Personality Characteristics

لخصال الشخصية أثرها المميز على الانتباه . فوجد أن الانبساطيين أكثر تعرضا" لتبدد انتباههم وتشته من الانطوائين . (دنيس تشايلد ، ١٩٨٣ ، صـ٧٦ : صـ٧٩)

مكونات الانتباه Components of Attention

يتكون الانتباه من العديد من العمليات وهي :

أ – التخطيط الكامل Plan.fulness

ب – الاختيار Selectivity

ج – الكف Inhibition

د – الاستمرارية Continuity

هـ – التنظيم Monitoring

وتعمـــل كـــل مـــن هـــذه المكونـــات الخمس معا لضبط ميكانزم التعلم والأداء المدرسي والاجتماعـــي. وفـــي حالـــة مـــا يحدث اضطراب في واحد من هذه العناصر أو كلها قد يقل التحصـــيل الدراســـي الأكاديمـــي أو الكفاءة الاجتماعية أو المعرفية أو السلوك التوافقي أو جميعهم (Crocker , L .C ., 1992 ,pp468 : 470)

إلا أن هـــناك بعـــض العوامل التي تؤدي إلى زيادة تعقيد هذه الوظيفة (الانتباه) وتفاقمها أهمهـــا ضـــعف الذاكرة لأن هذه الفئة "ناقصي الانتباه" معرضون للفشل الدراسي ، خاصة في المـــواد التـــي تتطلب ذاكرة منظمة . وهذه المشكلات ينتج عنها مشكلة في تجميع المعلومات بطـــريقة منظمة في الذاكرة طويلة المدى Long term memory وضعف في الذاكرة العاملة Working memory وهـــذا يؤدي إلى مشكلة في الاستدعاء Recall وهذا الاضطراب غالبا ما يؤثر على المهارات اللغوية وهذا بدوره يؤدي إلى تأخر شديد في التحصيل الأكاديمي ، إلا أن هـــذا الاضـــطراب يخـــتلف من طفل إلى آخر حسب قدراته المعرفية وعادة ما يكون هذا الاضـــطراب مصحوبا بتأخر أو ضعف في مظاهر مختلفة لتجهيز المعلومات Information processes ، أو الذاكرة memory أو القدرات الحركية motor skills

(Corsini, R. J . , 1994, pp 464:472)

ويشـــــــير كل من بوسنر وبويز Posner, Bouies إلى أن الانتباه يتكون من ٣ عناصر أو ٣ مكونات هذه المكونات هي :

١ – حدة الانتباه Alerteness

٢ – الانتقائية Selectivity

٣ – سعة التجهيز Processing copacity

(Quated in Wong , P. , 1991 , p 60)

وفيما يلي عرض مختصر لبعض النظريات المفسرة للانتباه

١ – نظرية برودينت Broadbent Theory (نظرية المصفاة)

اهتم برودينت ١٩٥٨ م كثيرا بالانتباه الاختياري باعتباره واحد من التصورات الذهنية الخصبة ، وهذا التصور يقدم تفسيرا توضيحيا للكيفية التي يحدث بها الانتباه الاختياري ويشار فيها إلى أعضاء الحسية المستقبلة للتنبيهات الحسية ، وأجزاء الجهاز العصبي الناقلة للنبضات العصبية بوصفها قنوات إدخال Inputs channels والعديد من قنوات الإدخال هذه تعمل في آن واحد وفي توز معا ، ومع ذلك فإن القدر من المعلومات الذي يمر عبر هذه القنوات أكبر بكثير من قدرة المخ على تناولها جميعا في لحظة واحدة ، ولهذا يفترض "برودينت " وجود مصافاة تنظم دخول المعلومات ، يعقبها ما يشبه عنق الزجاجة أو القناة الضيقة أو محدودة السعة هي التي تقوم باختيار عدد محدود من النبضات العصبية الداخلة ليتم تناولها ومعالجتها في المخ .أما الجزء الباقي من النبضات وهو ما لم يتم اختياره يظل باقيا في مخزن الذاكرة القريب short- term store حيث يمكن استعادتها منه فيما بعد بشرط أن يتم ذلك بعد وقت قصير جدا من التخزين (ثوان قليلة على أكثر تقدير) وبمرور الوقت يأخذ في الذبول والضعف التدريجي ، كذلك فإنه يتعرض للمزيد من الضعف والذبول حين يتهيأ الموقف من جديد لمرور نبض جديد عبر القناة الضيقة . بمعنى أن لدينا مدة محدودة ومؤقتة (أي تزول مع الوقت) على تذكر الأحداث التي تتلقاها الحواس ولم يقدر لها أن تنال انتباهنا المباشر.

فيما يتعلق بالرسائل الحسية المنقولة عبر القناة الضيقة هذه يتم تناولها أو معالجتها بجهاز إدراكي خاص يضم جهازين فرعيين على الأقل أحدهما هو مخزن الذاكرة Long-term memory store والثاني هو جهاز اتخاذ القرار Decision making system ومن ثم فهو مسئول عن النشاط الاستجابي والناتج السلوكي الخارجي .(**دينس تشايلد ، ١٨٨٣ ،** صـ٦٣ : صـ٧٠)

وتعترض تريزمان Tresiman على مرحلة عملية الاختيار وترى أنه يوجد ميكانزم تحليل أكثر تعقيدا يقوم بدور التنقية (أو الفصل) بين مستويات التعقيد المتزايد لخصائص

المـــادة. وتـــرى أنـــه عند سماع جملة ما يتم الانتباه لها وتحديدها تدريجيا وليس دفعة واحدة. ولـــيس معـــنى نلـــك إنكـــار وجود مصفاة لأن معظم الباحثين يتفقون على ضرورة وجودها (كمصـــفاة) أو جهـــاز تنقـــية للمحسوسات) في مرحلة من مراحل عملية الإحساس والإدراك لتنظيم المادة الداخلة (دينس تشايلد ، ١٩٨٣ ، ص ٧٣ : ٧٦)

٢ – نظرية الانتباه وملاحظة الاستجابة :

Attention Theory and observting respnse

تعتـــبر هـــذه النظرية نظرية انتقالية شاملة لكل نظريات الأداء في الأعمال التيقظية . فقد قام ســـترو Setro1971 بوضع تلك النظرية الشاملة والمسماة بنظرية اكتشاف الإثارة (I A F) Attentional Arousal Filtre فقـــد وجـــد ســـترو أن العـــامل الأساســـي الذي يؤدي إلى الانخفـــاض في التيقظ هو حياد المرشح العصبي أو إزاحة الانتباه نحو أحداث داخلية أو أحلام يقظـــة أو أحـــداث خارجية ليست لها علاقة بالعمل .ويشير سترو إلى أن الأفراد الذين يطلب مـــنهم ملاحظة عدد هائل من المثيرات والتى ليست لها أى سمات إثارة فإنها تفقد من قابليتها للاثارة وتحدث عملية كف للجهاز العصبي المركزي عند الاستجابة لتلك المثيرات سواء كانت ذات مصـــدر خارجـــي أو داخلي . وحدوث كف للاستجابة ، بالإضافة إلى الميل البسيط جدا نحـــو المواقـــف الأكثر تيقظا يحدثان نقصا في مستوى التنشيط الفسيولوجي للفرد وبذلك تؤثر مستويات التنشيط غالبا على حياد المرشح العصبي في الانتقاء للأحداث الداخلية والتي بدورها يكـــون لهـــا ميل نحو المستويات المنخفضة للتنشيط ونجد أن مستوى تنشيط الفرد يؤثر على المســـتوى العام لأدائه على الأعمال التيقظية والتي تتطلب من الفرد أن يركز انتباهه .(ابتسام حامد السطيحة، ١٩٩١ ، ص ٣٥)

الانتباه والذاكرة قصيرة المدى Attentiom and short term memory

الانتباه والذاكرة عامة هما في الحقيقة ذي طبيعة معقدة ولكنهما مرتبطتين من الناحية النظرية، ولكـــن يوجد ارتباط وثيق بين الانتباه والذاكرة قصيرة المدى هي المكان الذي يحفظ فيه . إلا

أنها محدودة للغاية في قدرتها الاتساعية ومدها ضيق للغاية فهو لا يتسع إلا لحوالي ٩ مفردات وهي عادة مختصرة في مدتها فهي تمكث لمدة ٢٠ ثانية فقط .

وتعتمد مدة الذاكرة قصيرة المدى على الانتباه ومداه ، فإذا كان الانتباه مستمرا يمكن أن يحتفظ بالمعلومات ، أما إذا كان هناك تشتت في المعلومات فإن المعلومة تفقد سريعا .

(S quire, L., 1992 , pp 63-65)

_ الانتباه وعلاقته بالإدراك

إن تفاعل الإنسان مع البيئة يتطلب أن يعرف هذه البيئة ويستطيع ذلك من خلال عملية الانتباه للمثيرات الموجودة في البيئة وإدراكها .

ويذكر وودورث Woodworth أن عملية الانتباه تعتبر المرحلة الأولى للإدراك أو الاكتشاف . ويشير نورمان Norman إلى أن الانتباه الجيد يقودنا إلى إدراك أفضل ومع ذلك فإن عملية الانتباه سابقة على عملية الإدراك .(**نقلا عن إسماعيل محمد الفقي ، ١٩٨٨، ص ٣٤**)

_ الانتباه وعلاقته باللغة

تعتبر اللغة عملية اتصال والاتصال يعني تبادل بين فردين أو أكثر ولكي يتحقق الاتصال يجب على المستمعين أن ينتبهوا ، فالانتباه وعي نشط بما يحدث يشمل الاستماع والنظر وكلاهما هام للتعلم . وبعض الأطفال الذين لديهم صعوبات في تعلم اللغة لم يتعلموا الاستماع الجيد وذلك يفتقدون الكثير من المعلومات ، بالإضافة إلى أنه من المحتمل أن يغضبوا الكبار من حولهم . والاستماع هو الإنصات إلى المثيرات الصوتية بانتباه ، وهذا الإنصات يحتاج على تدريب متواصل من قبل الآباء والمعلمين للطفل . فمدى انتباه الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يساوي عمره الزمني + ١ والناتج يكون عدد الدقائق التي يستطيع التركيز الإرادي فيها بدون مثيرات خارجيه (Hurlock,19801) ولذا ينبغي العمل لاستثارة الطفل وتشويقه باستخدام مثيرات خارجية سمعية وبصرية وحركية بما يشد انتباهه ويجذبه للمتابعة ويساعده على التركيز الإرادي (**نقلا عن سعدية بهادر ١٩٨٧ ، ص١٧**).

اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد (A D H D)

Attention Deficit Hyperactivity Disorder .

يعتبر اضطراب نقص الانتباه واحد من أكثر الاضطرابات النمائية والطب نفسية شيوعا بين الأطفال .وتختلف نسبة انتشاره مابين ١٠ % : ٦٠ % وذلك تبعا" للعينة والطرق المستخدمة تقديره في **(Shaywitz, G etal., 1986)**

وهم يرون أن هذا الاضطراب ينتشر أكثر بين الذكور عنه في الإناث وتقـدر النسبـة بيـن ٦ : ١ (Quated in parrker ,S ., Zucckerman , B ., 1995 ,pp 256)

كمـا يـتداخل مـع (يرتبط بـ) هذا الاضطراب التحصيل الأكاديمي . فقد وجد سليفر ١٩٨١ Silver , 1981 أن من ٢٠ : ٢٥ % من الأطفال الذين لديهم صعوبات قراءة لديهم اضـطراب نقص انتباه ونشاط زائد . بينما وجد هنشو Hinshow , 1992 أن من ١٠ : ٥٠ % من الأطفال الذين لديهم اضطراب نقص انتباه لديهم صعوبات قراءة

{Hinshaw, S.P. , 1992, pp 127 -155 }

أسباب هذا الاضطراب

يذكر كابلن وسادوك Kaplan , Sadock ١٩٩٦ أن أسباب هذا الاضطراب غير معروفة على وجه التحديد وأن غالبية هؤلاء الأطفال لم يظهروا دليلا على وجود تلف شديد في الجهاز العصـبي المركـزي . بـل على العكس من ذلك فإن أغلب الأطفال الذين لديهم اضطرابات عصبية معروفة بسبب إصابات مخية لم يظهروا اضطراب نقص الانتباه أو نشاطا زائدا.

(Kaplan , H .G . , Sadock , B . G . , 1996 ,PP 1163 -1164)

وبالـرغم مـن نقص معلومات محددة عن اضطرابات فسيولوجية عصبية أو كيميائية عصـبية **neurochemical** لهذا الاضطراب (نقص الانتباه) لكن يمكن القول بأنه يرتبط بـالعديد مـن الاضطرابات التي تؤثر بدورها على وظائف المخ وعلى صعوبات التعلم ومن

العوامـــل المساهمة و(المشاركة) في هذا الاضطراب التعرض للسميات في مرحلة ما قبل الــولادة ، وكذلك الأطفال ناقص النمو واصابة الجنين بسبب الولادة المتعسرة . ويدخل إضافة مواد حافظة – للطعام والألوان من الأسباب المؤدية إلى هذا الاضطراب

(Kaplan , H . J ., Sadock , B . J ., 1996 , pp 1163 - 1164)

وتلعــب العوامـــل النفســية والاجتماعــية دورا" هاما" فى هذا الاضطراب فوجد أن الأطفال المقــيمون فـــي مؤسسات الرعاية الاجتماعية غالبا" ما ينتشر بينهم اضطراب الانتباه والنشاط الــزائد . وذلـــك بســـبب الحـــرمان العاطفي وهذا الاضطراب سرعان ما يختفى عند زوال الحـــرمان وهذه الحوادث الضاغطة النفسية أو الاجتماعية من العوامل الهامة والمشاركة فى المساهمة فى حدوث هذا الاضطراب بالإضافة إلى العامل الجينى العائلي .

{ Kaplan, H J .,Sadock , B . J ., 1996 , pp 1163 - 1164)

ولهذا الاضطراب ثلاثة أوجه :

١ – عدم الانتباه **.Inattention**

٢ – نشاط زائد **Hypevactivity**

٣ – اندفاعية **Inplusivity**

وهـــذه الفـــئة مـــن الأطفال يظهر لديهم العديد من المشكلات خلافا" للمشكلات التعليمية ومنها العـــدوان ، والسلوك المنحرف ، واضطراب المعاندة المتحدية Oppositanal Defiant disorder وعندما يكبر هؤلاء الأطفال فيظل لدى البعض منهم مشكلات أكاديمية وانفعالية واجتماعية **كالآتي : –**

١ – فئة لديهم قليل من الأعراض السابقة

٢ – فـــئة تتوافق جيدا" مع الأخرين ولكن تظهر بعض الأعراض المتبقية ويعملون في حرف أقـــل من مستواهم الاجتماعي والاقتصادي ، ولديهم أصدقاء لكن أقل من أقرانهم وأقل سعادة منهم

٣ – الفئة الثالثة : لديهم مشكلات طب نفسية **Psychiatric** وقانونية فنجد مثلا" ٣/١ :

٢/١ هذه الفئة سيسجنون لمشكلات خطيرة بالمقارنة بنسبة العاديين التى قد تصل الى ١٠ %

إلا انـــه فى حالة وجود جو عائلي مستقر ومستوى ذكاء عالي وعدوانية أقل فى الطفولة يبدو أنها تحمى هؤلاء الأطفال من هذا المآل الثالث

(Nietzel , M . T ., Bernstein , R . M ., 1994 , pp56)

العلاقة بين صعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه

إن القائميــن على خدمات التشخيص والعلاج لصعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه يجب ان يكونــوا على وعى تام بسمات وطرق معالجة هذين الاضطرابين لانه مما لاشك فيه يوجد نــوع مــن الــتداخل والخلط بينهما فالتقديرات الحديثة تذكر أن ٣٠ % من ذوى الصعوبات التعليمية لديهم اضطرابات نقص الانتباه (Lambert and Sandoual 1980) وفى التعديل الجديــد للمجلــس الوطنــي ١٩٨٧ ذكــر أن اضــطراب نقص الانتباه يمكن أن يكون سببا" للمشــكلات التعليمــية ولكن ليس السبب لصعوبات التعلم ، وهذا يبين أن هناك سمات مختلفة لصــعوبات الــتعلم تكــون مرتــبطة باضطراب نقص الانتباه لقد بينت الدلائل أن صعوبات العملــيات المعرفية تكون مرتبطة بصعوبات التعلم وكذلك باضطراب نقص الانتباه وبالإضافة إلى ذلك فإن عيوب الانتباه الانتقائي Selective attention وتركيز الانتباه يبدو أنهما يؤديان إلى مشكلات للأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه وليس فى أطفال صعوبات التعلم .

وفــى إحدى الدراسات التى أجراها كل من فيلتون ، وود Wood 1989 وFilton على أعمال ران Ran tasks (ســرعة صــور الأشــياء ، والألوان ، ورموز الأرقام) كانت مجموعة أطفــال اضــطراب نقص الانتباه أقل كفأة فى أسئلتهم واستخدموا استراتيجيات أقل كفاءة من مجموعة الأطفال العاديين وكذلك من مجموعة صعوبات القراءة ، وأن المجموعتين الأخيرتين لم تختلف عن بعضهم البعض .

ممــا سبق وتبين أن الاختلاف فى الوظائف المعرفية هى وسيلة هامة فى التفرقة بين هذين الاضطرابين لأهمية ذلك فى التشخيص والعلاج وعليه يجب أن تستخدم هذه الوسيلة فى الأطفال الذين يشك أن لديهم إضطراب نقص الانتباه **(Quated inWong , B ., 1991 , pp 64 : 65)**

- الذاكرة Memory

مقدمة

يؤكـــد الباحثون على أن الانتباه والذاكرة وإن كانا شيئين مختلفين إلا أنهما عمليتان مرتبطتان وأساسيتان (السيد أبو شعيشع ، ١٩٩٥ ، ص ١٢٢)

وتعتـــبر الذاكـــرة جـــزءا أساســـيا وضروريا في عملية التعلم ، فالذاكرة تساعد الأطفال على الاســـتفادة من الخبرات السابقة والانتفاع من الخبرات الحالية ، كما أنها تعد الأطفال للخبرات الجديدة (كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨ ، ص١٤٠)

وترتبط اضطرابات عمليات الذاكرة ارتباطا وثيقا بكل من اضطرابات عمليتي الانتباه الإدراك علـــى أساس أن عمليات الانتباه وما تنطوي عليه من خصائص القصدية أو الإرادية الانتقائية **(فتحي مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ ، ص ٣٦٩)**

تعريف الذاكرة :

التعريف اللغوي :

قـــدرة الفرد على الاحتفاظ بالتجارب السابقة واستعادتها **(وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٧م صـــ ٢٤٦)** الخلاصة : القدرة على الاحتفاظ ثم الاسترجاع

التعريف كما ورد في بعض القواميس المتخصصة

١ – مايكليســـت ١٩٦٤ Myklebust عـــرف الذاكرة بأنها هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة.

٢ –ريتشـــارد Rechard ١٩٦٦ عرف الذاكرة بأنها قدرة الكائن الحي على تعديل سلوكه بعد الاستفادة من الخبرة السابقة(نقلاً عن **كيرك ، كالفنت ، ١٩٨٨ ، ص ١٤١)**

٣ – هلـــيجارد ١٩٨١م Hilgard وصـــف الذاكرة على أنها القدرة على الاحتفاظ واسترجاع الخبرات السابقة أو القدرة على التذكر .**(نقلا عن فتحي مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ ، صـــ٣٦٩)**

٤ – ســـتانوفيش ومشـــاركيه ١٩٨٦م Stanovich etalعـــرفوا ، الذاكـــرة بأنها نشاط عقلي معرفـــي يعكـــس قدرة الفرد على ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المستدخلة أو

المشـــتقة واســـترجاعها . وهي كقدرة متلازمة وغير مستقلة أو قابلة للاستقلال عن الوظائف العقلية أو النشاط العقلي المعرفي والتعلم (**فتحي مصطفى الزيات**، ١٩٩٦، ص ٣٦٩)

وبالـــرغم مـــن أن الكثيريـــن يعتقدون أن الإنسان يمتلك نظاما واحدا للذاكرة إلا أن الأبحاث الحديثة افترضت أن الذاكرة ربما تتكون من أكثر من نظام .

ويذكـــر يحيى الرخاوي ١٩٩٨ Rakhawy , Y ., أن المعلومات المدركة إنما تستقبل وتسجل وتنظم على مستويات ثلاثة:

أولاً – المخزن الحسي **Sensory store**

ثانياً – الذاكرة قصيرة المدى **short term memory**

ثالثاً – الذاكرة طويلة المدى **long term memory**

أولا المخزن الحسي "الذاكرة الفورية "

وهـــو المستوى الذي يستقبل المعلومات من أعضاء الحس وليس لديه القدرة على الاحتفاظ بها إلا لمدة شديدة القصر (حوالي نصف ثانية)

ثانيا : الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة الأولية)

وهي تختص بالاحتفاظ بالمعلومات لمدة ١٥ : ٢٠ ثانية تقريبا.

ثالثا : الذاكرة طويلة المدى (الذاكرة الثانوية)

وهـــي تخـــتص بالذاكرة المخزونة للمعلومات المنتقاة والمجهزة والتي تختزن عمليات التنظيم والترميز.

أنواع الذاكرة طويلة المدى :

أ – الذاكرة العرضية .Episodic M

وهي التي تختص بتذكر أحداث خاصة مثل (رقم التليفون – الأسماء – التاريخ)

ب – الذاكرة الدلالية .Semantic M

وهي التي تختص بتذكر اللغة والمعلومات والحقائق .

ج – الذاكرة الضمنية . Implicit M

وهـي المختصـة بالـتذكر الآلـي الضـمني أي أنهـا أقرب ارتباطا بالمهارات الشرطية (

(Rakhawy. Y , 1998, pp 88 - 92)

أما بننجتون ١٩٩١م Pennington فيرى أن الذاكرة طويلة المدى تقسم إلى :

١ – الذاكرة العملية Procedural memory

٢ – الذاكرة المعلنة (اللفظية) Declarative

الذاكـرة العملـية وتعني الذاكرة التي تتعلق بالمهارات العملية وهي أقدم وقبل الذاكرة اللفظية المـنطوقة مثل مهارة قيادة السيارات وتصويب كرة الطاولة ومن الناحية التطورية هي أقدم وهي أقل قابلية للاصابة

٣ – أما الذاكرة اللفظية :

فهي تعرف بأنها قابلة للاستدعاء المباشر الفوري الخاص بحادث معين أو حقيقة معينة ويمكن الإفصاح عنها لفظيا أو بصريا .(Pennington, B.C, 1991, P. 18)

أما سوانسن ١٩٨٧ Swanson , H . L ., 1987 في بحثه المنشور ١٩٨٧م فيرى أن الذاكرة تتكون من :

١ – المسجل الحسي

٢ – الذاكرة قصيرة المدى

٣ – الذاكرة العاملة .

٤ – الذاكرة طويلة المدى.

١ – المسجل الحسي :

تعتـبر الحواس من سمع وبصر وتذوق ولمس المدخل الأول لكل المعلومات ويؤدي المسجل الحسـي وظـيفة غايـة فـي الأهمية بالنسبة لعمليات التجهيز وهي الاحتفاظ بالمثير حتى يتم الـتعرف عليه في الوقت الذي تكون فيه الذاكرة قصيرة المدى مشغولة بتجهيز ومعالجة أنماط أخـرى مـن المثيرات . ولا تتعدى فترة الاحتفاظ بالمثير ٥ ثوان بعدها يضعف المثير ويحل محلـه مثيرات أخرى متدفقة من البيئة الخارجية والمعلومات المشتقة الداخلية التي قد تحتاجها عمليات التجهيز والمعالجة.

- **الذاكرة قصيرة المدى :**

وهـــي العملـــية التي يتم فيها الاحتفاظ بالمعلومات لمدى قصير للغاية سواء أكانت المعلومات لفظية أو سمعية أو بصرية وتتأثر الذاكرة قصيرة المدى بعدد من العوامل وهي :

١ – كم المعلومات وكيفيته.

٢ – تشابه المعلومات وتماثلها .

٣ – عدد المفردات أو الوحدات الخاضعة للتجهيز .

٤ – زمن التجهيز أو المعالجة .

وقد أشارت العديد من البحوث إلى ضيق سعة الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات تعليمية عن العاديين لذا فهم أقل كفاءة وفاعلية في عملية تجهيز المعلومات والاحتفاظ بها.

- **الذاكرة العاملة**

هـــي الـــنظام الـــذي عـــن طريقه تحمل المعلومات وتجهز وتحول إلى الذاكرة طويلة المدى .واشـــارت والعديـــد مـــن الدراسات والبحوث تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديـــن وذوي صعوبات تعلم في كفاءة الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى { **Swason, H.L., 1987, pp143**}

- **الذاكرة طويلة المدى**

تعتبر الذاكرة طويلة المدى كما هو دال من تسميتها إلى اعتبارها مخزنا دائما للمعلومات ذات المعنى ولكن الفشل في إحداث التكامل بين الذاكرة اللفظية والبصرية قد يؤدي إلى اضطرابات فـــي الذاكرة طويلة المدى ويرجح أن كفاءة وفاعلية النظم الحسي ونظام الذاكرات المختلفة أقل فاعلـــية وكفـــاءة فـــي اســـترجاع المعلومات في الأطفال ذوي صعوبات تعليمية عن الأطفال العاديين. **(Swason, H . L.,, 1987, pp 143 - 170)**

أما تولفنج ١٩٨٥ Tulving , 1985 فاقترح ٣ أنظمة للذاكرة :

١ – **الذاكرة الحركية** **Kinse thetic**

وهي لاشعورية وتخدم صيانة حركات الجسم مثل المشي والكلام العوم .

٢ – الذاكرة الشخصية : Personal M.

وهـــي تحـــتوي على تاريخنا الشخصي والمعلومات الشخصية وهي المخزن الرئيسي لتجاربنا المتفردة وأفكارنا الشخصية .

٣ – ذاكرة دلالات المعاني Semantic M.

وهي تحتوي على المعلومات المتعلمة من الحياة والمدرسة وهي تتعلم من خلال التعلم والمعلومات والخبرة {Kisrk,S., Anastasiow , N ., Gallagher,J , 1993 , pp 224 }

أما السيد أبو شعيشع ١٩٩٥م فقد ذكر أن عملية التذكر تشتمل على عدد من الجوانب المعرفية وهي اكتساب المعلومات acpuisition والتخزين storage واستدعاء retrieval المعلومات وكـــل هـــذه المراحل يجب أن تكون سليمة لكي يحدث التذكر بصورته النمطية المعتادة (السيد أبو شعيشع، ١٩٩٥، ص١٢٢)

اماهلـــز وأخرون ١٩٨٠ Hulse et al فوصفوا عملية الذاكرة بأنها تتألف من ثلاث عمليات وهي :

١ – تصنيف المعلومات .

٢ – القدرة على التخزين والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لاستخدامها في المستقبل.

٣ – القـــدرة علـــى الاسترجاع أو التعرف واستدعاء المعلومات التي سبق تصنيفها وتخزينها (نقلا عن كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨ ، ص ١٤١ : ص ١٤٢)

اضطرابات الذاكرة المكتسبة Acquired memory

قد تتعرض الذاكرة للعديد من الاضطرابات وذلك إما بسبب إصابات :

١ – الـــرأس الشـــديد closed head injury وتـــبلغ نسبتها في الولايات المتحدة حوالي مليون طفل ونسبة الذكور إلى الإناث ٢ : ١ أو ٣ : ١

٢ – التشنجات convlsions

٣ – عدوى الهيربس سيمبلكس Herpes simplex

٤ – الحمى المخية Encephalities

٥ – زملة رايز Reyels (Pennington , B., 1991, p 166)

– الإدراك Perception

معنى الإدراك

الإدراك هـو العملـية التـي من خلالها التعرف على المعلومات الحاسية وتفسيرها ٠ أو هو عملية إعطاء المثيرات أو المنبهات أو المعلومات الحاسية معانيها ومدلولاتها ٠ إذن الإدراك هـو عملـية عقلية معرفية تقوم على إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات (**فتحي مصطفى الزيات ١٩٩٨ صـ ٣٢٨**)

وقـد اسـتقطبت اضـطرابات عملـية الإدراك اهـتمام كـل من ستراوس ولنهتنن ١٩٤٧ Strauss,Lehtinen خاصـة الأطفال الذين يعانون من الإصابات المخية والتى كانت تقف خلـف كثير من أنماط السلوك غير السوي سواء كان حركياً أو معرفياً أو إنفعالياً ٠ ولما كان مـن الصـعب تشـخيص هذه الإصابات المخية على نحو دقيق فقد أطلق البعض على هؤلاء الأطفال المعاقون إدراكياً ٠

ويعمـل الإدراك علـى تنظـيم وبناء وتفسير المثيرات السمعية والبصرية واللمسية ١٩٨٠ Schiff 1980 ٠ ولمـا كـان الـتعلم فى المراحل المبكرة يعتمد على الأنشطة الإدراكية – الحركـية فـإن العجز فى نمو وتطور الجانب الحركي قد يسبب صعوبة فى تعلم المهام التي تتطلـب مهـارات حركـية دقـيقة أو تناسق العين واليد وكذلك التوازن ٠ وغالبا ما يستخدم مصـطلحات الإدراك الحركـي والحسي حركي لأن كثيراً من المهام تستدعى التوافق ما بين المدخـلات الحسية ومخرجات الأنشطة الحركية ٠ لذا يصعب التعامل مع أنشطة الإدراك أو الحركة بشكل منفصل (**كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨ ، صـ ١٦٣صـ:١٦٥**) ٠

بطأ النظم الإدراكية لذوى صعوبات التعلم خلال عمليات التجهيز والمعالجة

تشـير الدراسـات والبحوث التي أجريت على اضطرابات الإدراك والوظائف الادراكية لذوى صـعوبات الـتعلم إلـى حـدوث تداخـل أو تشويش interferes لدى هؤلاء عند استقبالهم المعلومـات أو المثـيرات عـن طريق أحد الأنظمة أو الوسائط أو المعلومات التي يستقبلونها خلال وسيط آخر ٠

وهـؤلاء الأطفـال لديهـم انخفاضـا ملموساً في قدرتهم على تحمل هذا التداخل أو التشويش ويصبح نظامهم الإدراكى متقلا Overloaded وعاجزا عن القيام بعمليات التجهيز والمعالجة بالفاعلـية أو الكفـاءة وينـتج عن ذلك بطأ نظم الإدراك وفقد أو ضياع الكثير من المعلومات خاصة إذا كان تدفق أو إيقاع المعلومات سريعاً (**فتحي مصطفى الزيات** ١٩٩٨ ، صـ٣٣٣) ٠

- الإدراك البصري Visual Perception

الإدراك البصري هو الأصل ومصدر المعلومات الرئيسية في الفصل الدراسي ٠

(Pennington B.C.,1991,pp75) ويعـرف بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائهـا المعانـي والدلالات ٠ وقد تمتلك بعض الأطفال حدة أبصار عادية ولكن قد تكون لديهـم صـعوبة إدراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر (**كيرك وكالفنت** ، ١٩٨٨ صـــ ١٦٨) ٠ وتشـير الدراسات والبحوث التي أجريت على الإدراك البصري لدى ذوى صعوبات التعلم أنهم يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية ٠

١- صعوبات التمييز البصري Visual discrimination

وتعـنى الصـعوبات الـتى تواجـه الفرد فى التمييز بين الأشكال وإدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها من حيث اللون ــ الشكل ــ الحجم ــ العمق ــ الوضوح

٢- صعوبات تمييز الشكل والأرضية Figure–Ground Disrimination

ويقصد به القدرة على فصل أو تمييز الشيء أو الشكل عن الأرضية أو الخلفية المحيطة به ٠ وترتبط هذه الصعوبات بالانتقائية في الانتباه وسرعة الإدراك ٠

٣- صعوبة الإغلاق البصري Visual Closure

ويشير هذا المفهوم إلى عدم القدرة على التعرف على الصيغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة جزئية له .

٤- صعوبة إدراك العلاقات المكانية Spatial relation

ويقصد به صعوبة إدراك العلاقات المكانية بوضع الأشياء أو المدركات فى الفراغ .

٥- صعوبات التعرف على الشيء والحرف Object and letter recognition

وتشير هذه الصعوبات إلى ضعف القدرة على التعرف على طبيعة الأشياء عند رؤيتها أو تخيلها وهذه تشمل صعوبات التعرف على الحروف الهجائية والأعداد والكلمات والأشكال (مربع ــ مثلث ــ دائرة ..... الخ) .

٦ - صعوبات التمييز بين الأشكال أو الرموز ومقلوبها Visual perception and reversals

يصعب على بعض الأطفال التمييز بين الأشكال أو الرموز ومعكوسها وترتيب حروفها مثل ٢ ، ٦ ٧ ، ٨ / وفى اللغة الإنجليزية bd , pq (**فتحي مصطفى الزيات** ، ١٩٩٨ صـ ٣٤٠ : ٣٤٤)

الإدراك السمعي Auditory Perception

يعرف الإدراك السمعي بأنه القدرة على التعرف على ما يسمع وتفسيره وهو يعد وسيطا إدراكياً هاماً للتعلم . (**فتحي مصطفى الزيات** ، ١٩٩٨ ، صـ ٣٣٤)

ويشتمل الإدراك السمعي على التعرف ، وتنظيم ، وتفسير المثير الذى يأتى عن طريق حاسة السمع والتلميذ الذى يكون لديه صعوبات تعلم يميل غالبا" إلى يكون غالبا لديه صعوبة فى واحد أو أكثر من هذه المكونات . **(Pennington,B.C.,1991,PP 142)**
والأطفال الذين لديهم صعوبات أو مشكلات فى الإدراك السمعي يكون يكون لديهم حدة سمع عالية ولكن لديهم مشكلات وصعوبات فى إستكشاف أو معرفة أوجه الإختلاف أو أوجه التشابه والاتفاق بين درجة الصوت وارتفاعه واتساقه ومعدله ومدته ويعتبر التمييز السمعي

ضروريا لتعلم البناء الصوتى للغة الشفهية • فالفشل فى التمييز بين الحروف المتشابهة أو بين المقاطع والكلمات قد يؤدى إلى صعوبة فى تعلم القراءة الهجاء بالطرق الصوتية .

(كيرك و كالفنت ، ١٩٨٨ صـــ ١٦٨)•

وتشتمل مهارات الإدراك السمعي على :-

١ – إدراك النطق **Phonological awareness**

٢ – التمييز السمعي **Auditory discrimimation**

٣ – الذاكرة السمعية **Auditory memory**

٤ – الترتيب أو التسلسل أو التعاقب السمعي **Auditory sequencing**

٥ – المزج أو التوليف السمعي **Auditory blending**

(فتحي مصطفي الزيات ، ١٩٩٨م ، ص ٣٣٤ ، ٣٣٥)

وإذا ما ثبت عن طريق الاختبارات المقننة مشكلات في الإدراك السمعي يكون من الضروري أن يدرس ، ويعلم الطفل من خلال بدائل أخرى **(Pennington , B.C.,1991,P143)**

الإدراك اللمسى والحركى

١ – الإدراك الحسي Haptic Perception

الإدراك الحســـى يعــنى اكتســـاب المعلومات على طريق اللمس Tqctile والحركة Kinesthetic فلـــذا فإن هذه الحاسة تقدم معلومات عديدة حول البيئة والأطفال الذين لديهم صـــعوبات فـــي التميـــيز اللمســـى Tactile discrimination كاستخدام السكين ، والشوكة والمعلقـــة ومهارة التزرير والكتابة وحمل الأشياء الصغيرة قد يتعرضون لبعض المخاطر من جـــروح ووقـــوع بعض الأشياء منهم أو الفشل في أداء بعض المهام **(Mercer , C . D . , 1983 , PP 45 - 55)**

٢ – الإدراك الحركي

ويعــنى أن الإحســـاس يستقبل عن طريق حركات الجسم والعضلات والعمل المدرسي داخل الفصل يتطلب هذين النوعين من الإدراك الحسي والحركي ونمو بعض مناطق في قشرة المخ

cortex ، والتي ترتبط ارتباطا مباشرا بالمهارة الأكاديمية (Mercer, C.D., 1983, PP 45-55) .

ب - صعوبات تعلم ثانوية وهى :

١- اللغة ٢- التفكير

١ - صعوبات اللغة Language difficulities

مقدمة

تعتبر اللغة أهـم مـهارات التواصـل ويعتقـد لينـبرىوكومكى١٩٦٥ Chomcky1965, و لينج Lennebery 1967 ١٩٦٧ling، شومسـكي Chaumuseky١٩٦٥، أن الطفـل يولد ولديه ميل أو نزعة تجاه اللغة بنفس القدرة للنزعة الفطرية لتعلم المشي . وترتبط اللغـة بالتطور المعرفي فالأطفال الذين يعانون من مشكلات في التفكير المنظم ومن نقص في الانتبـاه الانتقائي أو الذين يعانون من صعوبة في التذكر أو التمييز قد يتأخرون في اكتسـاب القـدرة على فهم اللغة أو التعبير عن أفكارهم لفظياً.

مراحل تطور اللغة :

١ - الأصوات الانعكاسية Crying

والتي يتم فيها الصراخ ونفخ الهواء الانعكاسي من الرئتين حيث يصدر أصواتا .

٢ - مرحلة المناغاة : Babbling

وتظهر في الأسبوع السادس أو السابع عن عمر الرضيع وتعتبر هذه المرحلة نشاطا انعكاسـيا حيث يتم اثارة الطفل داخليا عن طريق الاحساس الاستكشافي للشفتين واللسـان والحلـق ولا يعتبر السمع ضروريا لظهور المناغاة .

٣ - مرحلة اللالية أو إعادة الأصوات

يعيد الطفل ما سمعه او إصداره من أصوات (مثل با - با - با) ويعزز الطفل مـن خـلال سماعة لصوته الذاتي أو شعوره بالإحساس الجسمي للنشاط الشفهي .

٤ - مرحلة المصاداه "التقليد" Imitation

يقلد فيها الأصوات التي يصدرها الآخرين وتظهر في حوالي الشهر التاسع أو العاشر .

٥ – مرحلة النطق الحقيقي

وتبدأ من الشهر ١٢ أو ١٨ من عمر الطفل باستخدام انماط الأصوات والكلمات عن قصر ويتوقع استجابة لما أصدره من أصوات وتعتبر بداية للنطق الحقيقي .

تتمثل صعوبات النمو اللغوي عند الأطفال في مشكلات تعلق بعديد من الجوانب أهمها :-

١ – صعوبات اللغة الاستقبالية

يعتبر عدم القدرة على استقبال وتفسير اللغة المنطوقة الخاصية الأساسية في الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات أو الأفكار ويفشل الأطفال الذين لديهم صعوبة في هذه الناحية في التمييز فيما بين الكلمات أو مجموعات من الكلمات وصعوبة في اتباع التعليمات أو الأوامر وفي تعلم معنى أجزاء معينة من الكلام مثل حروف الجر والصفات.

٢ – صعوبات اللغة التكاملية

ويشتمل تطور اللغة على نمطية من سلوك اللغة التكاملية ويدعى النمط الأول اللغة الداخلية والكلام الداخلي Vygotosky وتصف هذه المرحلة ببداية اللغة حين يفكر الأطفال في مرحلة الرضاعة والطفولة دون استخدامهم للكلمات ويرجع هذا المصطلح إلى الصعوبة في التعرف بشكل رمزي ويتصف بعدم القدرة على فهم العلاقات المتضادة مثل الأب رجل والأم .. ويعتبر هذا الاضطراب من أكثر أنواع الاضطرابات شيوعا".

٣ – صعوبات اللغة التعبيرية

وتعنى ان الأطفال لديهم عجز في القدرة على التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام وقدم جونسون ومايكلست Johonson , Myklbust نمطين متميزين لصعوبات اللغة :-

أ – صعوبة في اختيار واسترجاع الكلمات (ذاكرة سمعية).

ب – أعراض تتعلق بالعجز في بناء الجمل وتركيبها (**كيرك وكالفنت**، ١٩٨٨ ، ص ٢١٨ : ٢٣٥) .

المشكلات اللغوية

قدمت مكارثي ١٩٥٤ م **Macarthy** التصنيف التالي للمشكلات اللغوية

١ – الكلام الطفلي Infantile or baby talk

٢ – تأخر الكلام Delqyed speech

٣ – عيوب النطق Articulatory Deficits

٤ – التهتهة Stuttering

٥ – عدم القدرة على القراءة Reading disability

٦ – عدم القدرة على الكتابة Writing disability

٧ – عدم القدرة على الهجاء Spelling disability

وقد يتأخر النمو اللغوي لدى الأطفال وذلك لعدة أسباب منها :-

أ – الحرمان الحسي (فقدان السمع)

ب – إصابة الجهاز العصبي .

جـ – اضطرابات نفسية .

د – حرمان بيئي **(هالة محمد أحمد البطوطي ، ١٩٩٦، ص ٢١ : ص ٣٧)**

٢- الصعوبات الخاصة بالتفكير Thinking difficulties

تشــتمل عملــية التفكــير علــى الحكم أو المقارنة والعمليات الحسابية ، والتساؤل والاستدلال ،والتقويم ، والتفكير الناقد ، وحل المشكلة ، وإتخاذ القرار.

يظهــر الأطفال ذوى الصعوبات التعليمية عددا من السلوكيات التي تشير إلى عدم استخدامهم العملــيات التفكير الفعالة من أهمها الاندفاعية ، والاعتمادية الزائدة على المدرس ، عدم القدرة علــى التركيز ، تصلب التفكير وعدم مرونته والنقص الشديد بالثقة بالنفس ، وصعوبــة في التركيز والانتباه واستمراريته وضعف التصنيف **(Havertap, C. , Kass, 1987)**

ويمر التفكير بعنصرين أساسين هما تشكيل المفهوم وحل المشكلات .

١ – تشكيل المفهوم ٢ – حل المشكلات

١ – يمر تشكيل المفهوم بعدة مراحل :

أ - الوعي بخصائص الأشياء

يواجــه الأطفــال ذوي صــعوبات التعلم صعوبة في الانتباه الإرادي لما يشاهدون ويسمعون ويلمسون أو يتذوقون وهذا يسبب مشكلات في الوعي بخصائص الشيء.

ب – معرفة أوجه التشابه والاختلاف

معــرفة أوجــه الشبة والاختلاف في صفات أساسية تعكس الحجم ، والشكل واللون المكونات والوظيفة .

جـــ – تحديد العوامل المشتركة ضمن مجموعة من الأشياء

تعتبر هذه المرحلة مفتاح تشكيل المفهوم وكثير من الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم إعاقة في مجال تنظيم وتجميع وتشكيل المفاهيم

د – تحديد المحكات أو القواعد التي تستخدم في التعرف على ما يتضمنه المفهوم أو يستبعد منه .

يجــب العمــل علــى مســاعدة الطفل على استخدام المحك أو القاعدة الصحيحة فى التعرف الصــحيح علــى طبــيعة الأشياء وكيفية عملها لأن استخدام المحك غير الصحيح أو الصحيح جزئيا فى السلوك يبدو غير عادى أو يبدو عليه الاضطراب.

هـــ – التحقق من مصداقية المفهوم والمعيار أو القوانين .

الأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية يشكلون مفاهيم خاطئة يجب أو يدربوا عل كيفية التحقق من صدق تلك المفاهيم بإعطائهم الفرصة كاملة للتحقق سواء أكان نظريا أو علميا .

و – الاحتفاظ بالمفهوم وتكامله

كامتداد لعملية تشكيل المفهوم فإن تنظيم التفكير يتطلب القدرة على ربط المفاهيم المكتسبة أصلا واستخدامها في تطوير أوسع وأكثر تعقيدا وكذلك في الاستدلال والتخطيط وتقويم الخبرات وفي التفكير الناقد .

ز – تعديل المفهوم

إذا كانت القواعد والمحكات أو القوانين المستخدمة في تضمين أو استبعاد الأشياء والمواقف أو الأفكار صادقة فإنه يتم الاحتفاظ بالمفهوم وعليه يحاول الطفل تعديل القوانين بما يتلاءم مع المفهوم الصحيحة (**كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨ صـ١٨٥ صـ ١٩٠**)

٢ – حل المشكلات

إن أحد العناصر الهامة فى عملية النمو يتمثل فى كيفية التعامل مع المواقف الصعبة والتغلب على العقبات . ولسوء الحظ فإن الكثير من الأطفال ذوى صعوبات التعلم غالبا" ما :

أ – يفشلون فى ملاحظة كيفية تطور المواقف الصعبة

ب – تحديد المشكلة مع أنفسهم

ج – نقص الاتجاهات والقدرات العقلية أو أساليب حل المشكلات

د – استخدام استراتيجيات منظمة فى حل المشكلات

هـ – تشكيل أساليب بديلة لحلول المشكلة(كيرك ، كالفنت ، ١٩٨٨م ، صـ ٢٠٠ : صـ ٢١٢)

ثانيا : صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد

حين يلتحق الطفل بمرحلة التعليم الابتدائي ويظهر قدرة كامنة على التعلم ولكنه يفشل في ذلك بعــد تقديم التعليم المدرسي الملائم عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الهجاء التعبيري أو في الحساب .

وسوف يتم عرض مختصر لأهم هذه الصعوبات (كيرك ، كالفنت ، ١٩٩٨م ،صــ٢١)

١ – صعوبات القراءة Reading difficulties

تعتــبر مهـــارة القراءة مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية في الغالب وترتبط مهارة القراءة بإتقـــان الهجاء والحساب ونقص هذه المهارة قد يمنع الإتقان في المهارات الأساسية الأخرى. وقـــد حظيــت القـــراءة بكمــية كبيرة من الأبحاث عن باقي الاضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء في العالم الغربي أو في العالم العربي النامي .

تاريخيا يرجع الاهتمام بها إلى عدة قرون ماضية عندما وصفا هنشلود ومورجان ١٨٩٦ Hinshelowed,Morgan, ١٨٩٦ تأخــر القراءة بانها عمى ولادى للكلمات Congnital word blindness نتــيجة لتلف مخي ولادي مكتسب Acquired brain damage . إلا أن أورتـــون Orton١٩٢٨ اقـــترح أنهـــا بســـبب السيطرة المخية المختلطة أو غير الكاملة incomplete mixed arbital Dominance والـــتى قد تؤدى إلى تأخر النمو في السيطرة المخية في النص الأيسر للمخ . وفي عام ١٩٢٨ قدم ارتون Arton مفهوما جديدا لصعوبات القراءة والذي وجد أن هذا الأضطراب أحيانا مصاحبا لزمة شتراوس Strquss والتي تشتمل على النشاط الزائد وعدم القدرة على كف السلوك (سيد أبو شعيشع، ١٩٩٥، ص١١٧)

وفـــي الســـتينات كانـــت صعوبات القراءة " Dyslexia " مرادفا للكلمة تلف مخي بسيط Minimal brain damage وكذلك الصعوبات البصرية المكانية Visio spatial

وفي عام ١٩٦٨ قدم الاتحاد العالمي لأطباء الأعصاب التعريفات التالية :-

١ – صعوبات القراءة هي اضطراب يصيب الأطفال رغم قدر عقلية عادية.

٢ – اضــطراب يصــيب الأطفــال حيث يفشل هؤلاء في تحصيل المهارات اللغوية اللازمة للقــراءة والكــتابة والهجاء ، بحيث لا تتناسب هذه المهارات مع مستويات قدراتهم العقلية ولا الخبرات المدرسية المعتادة .

أولا : الأعراض التي يتكرر وجودها :

١ – البطىء في القراءة Slow reading

ب – أخطاء في القراءة المسموعة avditory reading

جـ – اخطاء في التركيب النحوى في اللغة Syntex

د – اخطاء في الهجاء Poor splling

هـ – الاعتماد الزائد على السياق للتعرف على الكلمة .

ثانيا : الأعراض المتغيرة Varible symtopms

أ – قلب الحروف أثناء القراءة reversal in reading

ب – الدلائل العصبية الخفيفة Soft neurological signs

وقد توجد بعض العوامل التي قد تعوق الطفل عن تعلم القراءة ومنها :

أ – خطأ الإدراك السمعي دون وجود ضعف سمعي .

ب – بطأ التجهيز السمعي والبصري .

٣ – عدم القدرة على إدراك الكلمات .

٤ – الفشل فى معرفة الكلمة – الجملة – الفقرة} (Kirk,S.,Gallugher , 1993 , pp 234}

ويمكــن للمدرس أن يستخدم أنواعا مختلفة من القراءة في تقدير مستوى القراءة ويتضمن ذلك :

أ – تمييز الكلمات Word discrimination

ب – قراءة الكلمات Word reading

جـ – قراءة صامتة Silence reading

د – قراءة جهرية Oral reading

الأسباب

يوجـــد العديـــد من آراء المهتمين بهذا الأضطراب أو الصعوبة فيرى البعض أنها ترجع إلى عـــامل وراثـــي أو إلـــى أضـــطراب فـــي عـــدد الكـــروموزومات خاصـــة كـــرموزم xxy,47 chromosome . إلا أن ذلـــك فـــي حـــالات نـــادرة Pennington, Bender, Puck1989 . إلا أنـــه في أبحاث أخرى مختلفة تبين أن الكروموزم ١٥ عامل هام في هذا الاضطراب **(Quated in Pennington,C.1991,p45)**

كذلـــك بنيـــت بعـــض الدراسات وجود نوع من الشذوذ anomaly في تطور (ونمو) النصف الأيســـر للمـــخ Left hemisphere والدراسات التي استخدمت رسم المخ الكهربي EEG الرنين المغنطيسي Magntic Resonance Imaging وكذلك جهاز الأشعة المقطعية للمخ Positron Emission Temoraphy تبيـــن منهم وجود اختلافات في وظائف المخ اليسرى والتـــي في الأغلب مرتبطة بالقراءة . وكذلك أظهرت الدراسات التشريحية لمخاخ الكبار عقب الوفاة أنه يوجد اختلاف في التركيب المخي لحالات صعوبات القراءة عن العاديين .

(Hyrid,G.W . ,Clickeman,F. ,1989,. p204-222)

كذلـــك ذكر شتنبرج Sternberg١٩٩٩ أن الكروموزوم ٥ ، ٦ قد يكونا مفتاحاً لفهم الأصول الجينـــية لصعوبات القراءة ، كذلك دراسات التوائم المتشابهة ألقت الضوء على وجود أصول وراثية لهذه الصعوبات . **(Sternberg , R.J., Swerting, F.S.,1999, p278)**

وتقـــدر نسبة الانتشار بين ٥ : ١٠% إلى أن هناك تقدير آخر يصل إلى ٢٠% : ٣٠% ووجد أنهـــا أكـــثر إنتشاراً بين الأولاد فى لندن ١٤,٤ % أما البنات فتصل إلى ٥,١% أما فى بحث Isle of Wight فكانـــت النســـبة ٥,٦% : ٢,١% تقريـــباً ، أما فى الولايات المتحدة فتبلغ النسبة ٣٠% **(Penningtion ,C., 1991, p45)**

وغالـــبا مـــا تكون صعوبات القراءة مرتبطة ببعض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية خاصة اضـــطراب نقـــص الانتـــباه والاكتـــئاب خاصـــة فـــى الأطفـــال الأكـــبر ســـنا والمراهقين **(Goldestein.,F.C.,1997)**

وقد تكون أخطاء القراءة فى بعض هذه العناصر التالية :-

أ- الحذف Omission

ب- الإدخال Insertion

جـ- الأخطاء العكسية Revesal

د- الابدال Substitution

هـ- التكرار Repeation

و- قراءة سريعة وغير صحيحة Fast, inaccurate reading

(كيرك ، كالفنت ، ١٩٨٨م ، صـ٢٥٤ : صـ ٢٩٥)

الارتباط بين صعوبات القراءة والاضطرابات النفسية

عـدد مـن الدراسـات ذكرت أن ١/٤ من لديهم صعوبات قراءة لديهم سلوك غير اجتماعى Antisocial • كذلـك وجد أن ١/٣ الأطفال الذين لديهم اضطرابات سلوكية لديهم صعوبات قـراءة ويقـدر بنسـبة هـؤلاء الأطفـال بنسـبة ٤% من عدد السكان (Hallahan , et al,1996,p172)

٢ - صعوبات الحساب

يعـرف اضطرابات الرياضيات بأنه إضطراب فى الكفاءة العددية وقد تظهر هذا الاضطرابات فـى الأطفال ذوى الذكاء العادى بدون اصابات عصبية Tample,1992 وقد يظهر بمفرده أو مصـاحبا لاضـطرابات القـراءة وقد يواجه بعض الأطفال صعوبات فى الجمع ، والطرح ، الضرب • إلا أن البعض قد لا يواجه هذه المشاكل إلا عندما يصلون إلى المستويات العليا فى حساب الكسور والأعشار والجبر والهندسة • (فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨م ، صـ٥٤٧)

ويشمل منظور الرياضيات العمليات الحسابية أو العددية Operation of counting والقياس Measurement والحساب Arithmatic وإجراء العمليات الحسابية Calculating والهندسـة Geomertry ، والجـبر Algebra إلـى جانـب القدرة على التفكير من خلال الرموز والمفاهيم الكمية (فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٦ ، صـ ٥٤٧) •

ويتكون الحساب من عدة عوامل :

اللغة Language ، المفهوم Conceptualization ، قدرة بصرية مكانية Visiospatial، وذاكـــرة Memory وتعتـــبر الذاكرة سواء أكانت سمعية أو بصرية وخاصة الذاكرة العاملة Working memory من العوامل الأساسية لإتمام العمل وإيجادته ٠

نسبة الانتشار

فـــى دراســـة لمحمد أمين المفتى ١٩٨٩ تبين أن نسبة هذا الاضطراب ١٥,٧% وفى دراسة لأحمد عواد ١٩٨٨ كانت النسبة ١٣,٥ % ، أما دراسة زربين ، ورودين ١٩٦٧ , Zerbin Rudin 1967 فتبيـــن أن ١٧% من التواءم المتطابقة ينتشر بها هذا الاضطراب بينما ينتشر هذا فى ١٢ من ٤٣ زوج من التواءم المتآخية ٠كذلك تبين دراسة أخرى على ٧٧٦ طفل بأن النســـبة هـــى ٨٤ % علـــى الـــتواءم المـــتطابقة ، ٢٩% علـــى الـــتواءم المتآخـــية ((Yule,Rutter,1983,pp24

أسباب صعوبات الحساب

١- قـــد تنـــتج صعوبات الحساب نتيجة لعطب فى نصف المخ الأيسر Left hemishepre impairment٠

٢- اضـــطرابات الجمـــع وهـــى أكثر شيوعاً فيمن لديهم اصابات فى المخ المؤخرى الأيسر Posterior Hemisphere lesion

٣- قـــد تنـــتج الصـــعوبات نتـــيجة لعوامل داخلية مثل الذكاء العام – القدرة السببية الكمية Quantitive reasoning ability أو قـــدرة بصـــرية مكانية وكذلك الاتجاه نحو المادة والميل interst والخلفية الثقافية والاجتماعية ٠

٤- العوامل الخارجية

صعوبة التعليمات أو نقص الاتقان والانتباه شروط لازمة وضرورية لمهارة الحساب

٥- أما رورك ١٩٧٨ Rouke فيفترض أن النصف الأيمن للمخ هو المسئول عن القدرات البصرية المكانية ، (Kosic,P.S.,1997, pp166)

تصنيف صعوبات الحساب

١- صنف كوسك Kosic صعوبات الحساب الى :

١- صعوبات الحساب اللفظية ،

٢- صعوبات قراءة الرموز الحسابية ،

٣- صعوبات كتابة الرموز الحسابية ،

٤- صعوبات فهم الأفكار الحسابية وحل المشكلات الحسابية ،

٥- صعوبات idoegnostic

٢-اقترح باركلى ١٩٨١م Barkley نوعين من الاضطراب :

١- مـن لديهـم صـعوبات فى الحساب لكن لديهم مشكلة قليلة فى القراءة وهم لديهم عـيوب فى القدرات المكانية المرئية spatial-Visual ويظهرون صعوبات فى الأداء على مقياس وكسلر ،

٢- يظهرون عيوب فى القراءة ـ اللغة بدرجة مساوية فى مشكلات الحساب

٣ - أما تمبل ١٩٩٢ Temple فكان تصنيفه على أساس تركيبى وظيفى :

١- صـعوبة تجهيز رموز الأعداد والكلمات وهذا يؤثر على قراءة وكتابة وإعادة الكلمات أو الأرقام ،

٢- صـعوبة فـى دقة حقائق الحساب وهو أكثر شيوعاً فى جداول الضرب ويظهر ذلك فى التخطيط والتطبيق والتنظيم التتابعى للعمليات الحسابية ، (Quated in Kosic , P . S . , 1997 , pp 166 : 168)

٣ - صعوبات خاصة بالتهجئة ٤ - والتعبير الهجائى Spelling difficulties

وللتداخل بين هذين الصعوبتين تم دمجهما معا" فى مجموعة واحدة .

يشـــير اخصـــائيو اللغة بشكل متكرر إلى أن هناك ارتباطاً جوهرياً فى تدريس القراءة والكتابة والتعبـــير الكـــتابى • ولـــو أن هـــناك نوعاً من التداخل بين صعوبات القراءة والهجاء إلا أن العملـــيات المتضمنة فى الحساب والهجاء قد تكون مختلفة ويلعب عدد من العوامل فى ظهور هذا الاضطراب ومنها :

١- العجز البصرى السمعى •

٢- الذاكرة البصرية •

٣- الكلام والنطق •

٤- ضعف المهارات الحركية خاصه الدقيقه Fine motor وكذلك ضعف التوافق الحركى البصرى Visoi-motor coordination

ولتســـهيل عملـــية اللغـــة المكتوبة فهناك كثير من القدرات النمائية والمهارات الأكاديمية التى تعتبر ضرورية ، وقد يبدو أن العوامل الآتية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالكتابة :

١- اللغة الشفهية الاستقالية •

٢- اللغة الشفهية التعبيرية •

٣- القراءة

٤- الدافعية(Harris, C . A . , M ercer,C . D ., 1995 , pp 180 : 195)

٥- واقترح ساندلر ١٩٩٢ Sandler فئات فرعية لهذا الاضطراب

١- اضطرابات الكتابة مع عيوب لغوية وعيوب فى العضلات الدقيقة Writing disorders with fine motor and linguictic deticits

٢- اضطرابات الكتابة مع عيوب بصرية مكانية Visio - spatial - deficits

٣- اضطرابات الكتابة مع عيوب فى الانتباه والذاكرة Memory and attention

٤- اضطرابات الكتابة مع عيوب فى التتابع Seqencing deficits •

(Quated in Harris, C . A . , M ercer,C . D ., 1995 , pp 180 : 195)

العلاقة بين الصعوبات التعليمية النمائية والصعوبات التعليمية الأكاديمية

وتشـــكل صعوبات التعلم النمائية أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد . ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديـــد مـــن الصـــعوبات الأكاديمـــية . ولـــذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسي لها .

ولـــذا فإن الحاجة إلى تحديد وتشخيص الاطفال الصغار تعد مطلبا أساسيا وهاما للعلاج وكذلك الوقايـــة . وقد وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطية وعلاقات سببية بين مستوى وكفاءة العملـــيات المعرفـــية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله.

فـــتعلم القـــراءة يتطلـــب الكفاءة في القدرة على فهم واستخدام اللغة ومهارة الإدراك السمعى للتعرف على أصوات حروف الكلمات . والقدرة على التمييز وتحديد الحروف والكلمات .

كذلـــك يتطلـــب تعلـــم الحساب كفاية مهارات التصور البصري ، المكاني ، والمفاهيم الكمية والمعـــرفة بمدلـــولات الأعداد وقيمتها . (**فتحي مصطفي الزيات ، ١٩٩٨م** ، صـــ ٤١١ : ٤١٢)

٣ - تشخيص صعوبات التعلم

سيتم في هذا الجزء تشخيص صعوبات التعلم وذلك بالتعرض للأساليب المختلفة لتشخيصها .

أولا : أهم الأساليب الطبية

ثانيا : أهم الأساليب النفسية

ثالثا : أهم الأساليب النفسية والعصبية

أولا" الأساليب الطبية

أ- رسام الدماغ الكهربي Electroencephalogram EEG

ويسجل الرسم بوضع عدة أقطاب على فروة الرأس في أماكن مختلفة على الفص الجبهي والجداري والصدغي والمؤخري وهكذا (**أحمد عكاشة** ، ١٩٨٠ ، ص ٢٠١) ، ويستخدم قياسات هذا الأسلوب في تشخيص العديد من الحالات مثل حالات الصرع بكل أنواعه ، إصابة ،و ارتجاج مخ ، والأمراض العضوية بالمخ ، والصمم (**أحمد عكاشة** ١٩٨٠ ، ص ٢١٠ : ص ٢١٦)

ب - جهاز الأشعة المقطعية بالحاسب الإلكتروني COMBUTERRZED EXIAL TEMOGRABHY SCAN

وفيها تستخدم طريقة الإشعاعية لفحص تركيب المخ . وتخترق الأشعة المخ بطرق مختلفة ويضع الكمبيوتر المعلومات المختلفة معا ليكون صورة عن التركيب البنائي للمخ والتي يمكن أن تظهر الأنشطة القليلة (المحدودة) للمخ .

جـ - رسم خريطة للمخ BRAIN MAPPING

ويرسم هذا الجهاز الفصوص المخية لتحديد نوع الموجات السائدة .

♦ لمزيد من المعلومات حول هذه الوسيلة وطبيعة عملها وكيفية تفسير الموجات المختلفة بها يمكن الرجوع إلى كريمة إمام عثمان ، رسالة ماجستير ١٩٩٥ ، مودعة بمكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

د - جهاز الأشعة المقطعية "POSITRON EMISSON TOMOGRAPHY PET"

وهـــذه الوســـيلة تعنى إرسال موجات نشطة للمخ من خلال الأوعية الدموية . وفيه يطلب من المـــريض أن يؤدى بعض الوظائف المحددة ويتم تسجيل تدفق الدماء من خلال تتبع الموجات النشـــطة في المخ. ومن مزايا هذه الطريقة أنه، يمكن تصوير أجزاء مختلفة من المخ ويعطى بعض الانطباعات عن الأيض . وإذا كانت هناك منطقة معينة غير نشطة بالمخ فإن هذا النوع من المشاكل قد يؤدى إلى صعوبات تعلم .

هـــ - جهاز الرنين المغناطيسي "MAGNETIC RESONANCE IMAGING " MRI

وهـــي إحدى الوسائل اللاإشعاعية . وتقوم على قياس التغيرات في أنسجة المخ وهذه التغيرات تقـــاس بتكرار الأشعة يظهرها الحاسب الآلي كما يصور العديد من أجزاء المخ وتستخدم هذه الطـــريقة كـــي تظهر الاختلافات في نشاط المخ والذي قد يكون السبب في صعوبات التعلم .

{BENDAR , W., 1998 , P 57 }

و - جهاز تصوير الأوعية الدموية VENOUS COMPUTED TEMOGRAPHY ANOGOPHY

ز - جهـــاز الصـــدى المغناطيســـي NUCLEAR MAGNETIC RESONANCE NMR (أشرف عبد الرؤوف ، ١٩٨٩ ،صـــ٤)

ح - جهـــاز الأشـــعة المقطعـــية بالبوزيـــترونات المنبـــثة SINGle PHOTON EMISSION COMPUTED TEMOGRAPHY SPECT CT

وهـــذه الطريقة تطبق لدراسة القصور في النمو وهي تشبه PET ولكن تتطلب جرعة أصغر مـــن الدواء الطبي المستخدم في PET وتعطى صورة واحدة ساكنة للمخ . وتستخدم لمعرفة الوظائف الكهربية الفسيولوجية والتمثيل الغذائي ونواحي الارتباط بين التمثيل الغذائي ووظيفة المـــخ . كذلك تعطى معلومات لها اعتبارها عن المخ ووظيفته الطبيعية والتشريحية وهى أداه حساسة جدا" لإظهار بعض أنواع الشذوذ العصبي . (PILGER, E. D. , at AL . , 1996 , PP 73 - 79)

ثانيا : أهم الأساليب النفسية :

أ – أختبار كوفمان الشامل للتحصيل KAUFMAN TEST OF EDUCATIONAL ACHIVEMENT COMPREHENSIVE FORM (KTEACF)

ب – اختبار ببودى للتحصيل (المعدل) PEABODY INDIVIDUAL ACHIEVEMENT TEST - Revised {PIATR}

جـ – اختبارات ودكوك جونسن للتحصيل (المعدل)

Woodcock Johnson Tests of Achievement(Revised)

د – اختبار التحصيل الواسع المدى (المعدل)

Wide –Range Tests of Achievement(Revised)

هـ – ويذكر بعض الباحثين أنه يمكن تشخيص ذوى الصعوبات التعليمية باستخدام النسبة التعليمية لميكلبست Learning Qoient Myklebust

النسبة التعليمية = العمر التحصيلي / العمر المتوقع × ١٠٠

العمر المتوقع = حاصل جمع العمر العقلى + العمر الزمني + العمر الدراسي / ٣

العمر التحصيلى يمكن قياسه عن طريق الاختبارات المقننة

(فتحي مصطفي الزيات ، ١٩٩٨ ، ص ٢٣٣)

ثالثا : الأساليب النفسية العصبية

يؤكـد بـندر ١٩٩٨م Beneder وساكوزا Saccuzzoa ١٩٩٣ على أهمية هذه الأساليب لتمـيزها بالتركيز على الانتباه الذاكرة والتعلم ، واللغة و الاتصال والتعامل المكاني والمرونة المعرفية وغيرها من القدرات، وأهم هذه البطاريات ما يلي :-

أ - بطارية هلستيد النفسية العصبية Halstead Battery

وهي تطبق على السن من ٨ : ١٤ عاما وتتكون من العديد من اختبارات التصنيف ، اختبار مهارة الأصابع وغيرها من الاختبارات .

ب - بطارية ريتان إنديانا Reitan Indiana

وهـي تصلح لسن ٥ : ٨ سنوات وهي تحتوى على العديد من الاختبارات التي يتشابه بعضها مع البطارية السابقة وبعضها من ابتكار ريتان Reitan نفسه .

جـ - بطارية لوريا نبرسكا للتقويم النفسي العصبي *

Luria Nebraska Neuropsychological Battery "Children"

وهـي تصـلح للاستخدام من سن ٨ : ١٢ عاما وتحتوى على العديد من المقاييس الكلينكية . ومقاييس العوامل وغيرها . وهي تعتبر من أحدث الأساليب في هذا المجال

(Bender,Saccuzza,1998,PP57)

نشأة وتاريخ بطارية لوريا نبراسكا للوظائف النفسية والعصبية

هـذه الـبطارية ذات أبعـاد متعددة صممت لقياس مجال واسع من الوظائف النفسية والعصـبية ، قدمت البطارية للمرة الأولى ١٩٧٨ م وقبل هذا التاريخ كان لوريا شخصا غير معـروف لأغلـب الناطقيـن بالإنجلـيزية من أخصائي علم النفس العصبي وهو الذي طور بطريقته الخاصة بالنمو العصبي النفسي هذه البطارية. لكن محتواها كان غير معروف حتى ترجمـت بعـض أعمالـه إلى اللغة الإنجليزية ونشرت عام ١٩٦٠م حينما ذهبت إلى الاتحاد

---

* ستقدم الباحثة وصفا تفصيليا لهذه الأداة وطريقة تصحيحها وطريقة قياس صدقها وثباتها في الجزء الخاص بأدوات الدراسة في الفصل الرابع .

السوفيتي آن ليز كريستنسون Ann Lise Christenson ونشرت ٠٠ ما تعلمته في كتاب أسمه Luria,sNeuropscholgical Investigation يحتوى على مواد الاختبار الذي استخدمه لوريا ومعاونوه، ولكن في ذلك الحين لم تنشر بيانات عن نظام التصحيح ولا المعايير ولا أي بيانات تتعلق بالصدق أو الثبات.

اخذ هذا العمل بواسطة بعض الباحثين تحت رئاسة جولدن Golden وأقر عام ١٩٧٨م ونشر بدون بيانات تقنينية . أخيرا جولدن ومعانوه نشروا بيانات عن التقنين . ومنذ ذلك التاريخ ومجموعة جولدن تنتج كمية من الدراسات بما يعرف باسم بطارية لوريا نبراسكا للتقويم العصبي النفسي (Goldsterin, G,Hersen, M.1984,PP 200-206)

وقد أجريت العديد من الدراسات في الدول الاجنبية على هذه البطارية ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة كار ١٩٨٣م Carr لدراسة الصدق التنبوئي للبطارية وقد ميزت فئات الاطفال المصابين بتلف في المخ عن العاديين وكان التمييز صحيحا في حوالي ٨٢% من الحالات .

دراسة هايمان ١٩٨٣ م Hyyman والتي ميزت بين المجموعات الذين لديهم صعوبات تعليمية والعاديين

أما دراسة كارس ١٩٨٤م Karras فقدمت دليلا على الصدق البنائي لهذه البطارية Constract Validity تم التطبيق على عينة قوامها ٧٩ طفلا .

كذلك تمت دراسة صدق هذه البطارية بتعلقها بمحك الخارجي مثل دراسة جوستافسون Gustavson ١٩٨٤ ودراسة ويلكنج ومشاركيه ١٩٨١م .,Wilkrning,et al التي أوضحت معامل ارتباط بلغ ٠,٨٢ مع مقياس وكسلر المعدل لذكاء الأطفال وكذلك مع بطارية كوفمان Kaufman Assessment Battery C واختبار بيبودى للمفردات المعدل The Peabody Picture Vocabulary Test(R) واختبار التحصيل الشامل WART وكذلك اختبار مينسوتا الإدراكي التشخيصي Minnesota Pereception Diagnostic Test (Golden,C.J.,1987,PP16-32) .

كمـــا قامـــت العديـــد من الدراسات لاختبار قوة البطارية على قياس الوظائف النفسية وتحديد مســـتوى الـــنمو المعرفـــي لعينة من الأطفال قومها ٣٠ طفلا وتبين أنه يمكن للبطارية تحديد مســـتويات للنمو المعرفي كما تبين وجود علاقة بين مراحل لوريا للنمو العصبي والمستويات المعرفية للنمو طبقا لنظرية بياجيه Piaget **(Daves,M.F.,1985,PP 771-B)** .

كمـــا تم دراسة صدق بطارية لوريا نبراسكا في التمييز بين الأنماط الفرعية للوظائف النفسية العصبية للاطفال المتخلفين عقليا تخلفا بسيطا وبين الوظائف النفسية العصبية والسلوك التكيفى وكذلـــك التشـــخيص الفســـيولوجي الطبـــي كمـــا أثبتـــت ذلـــك دراسة باتروسون ١٩٩١ م **(Patterson,C ,M, 1991)**

كمـــا تم استخدام هذه البطارية في العديد من الدراسات لتشخيص صعوبات التعلم وسوف يتم عرض ذلك بالتفصيل في الفصل الثالث الخاص بالدراسات السابقة .

كما قامت الباحثة ١٩٩٥ * باستخدام هذه البطارية في تشخيص بعض حالات تلف المخ لدى الأطفال وكان التشخيص صادقا في حوالي ٨٧,٥% من الحالات .

ولـــبطارية لوريـــا نبراسكا أهمية خاصة لأنها تحتوى على العديد من المقاييس الكلينكية (١١ مقياساً) تغطى مجالات مختلفة ووظائف متنوعة مثل قياس الحركة Motor ومقياس الوزن Rhythm ومقياس اللمس Tactile ومقياس الوظائف البصرية Visual بالإضافة إلى العديد مـــن العوامـــل الأخرى اللغوية والعقلية كما يوجد إحدى عشر عاملا تقيس نواحي مختلفة مثل التحصـــيل الاكاديمـــي والوظـــائف التكاملـــية Integrative functions والوظائف المكانية الحركـــية أمـــا التصـــحيح بالإضـــافة إلـــى التصحيح الكمي الذي يعطى صفر إلى الدرجة الصـــحيحة ودرجـــة ١ للإجابة التي بها أخطاء ودرجة (٢) للاجابة الخاطئة وهي تعنى بعد جمعها إلى وجود دليل قوى على اضطراب مخي ثم تجمع كل البنود في كل مقياس على حدة ثم تحول إلى درجات تائية T Scores. (Golden,C.J,1987,PP1-15)

---

* للمـــزيد مـــن المعلومـــات حول هذه الدراسة يمكن الرجوع إلى دراسة كريمة إمام عثمان ، رسالة ماجستير مودعة بمكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة ١٩٩٥ م .

كما يوجد لهذه البطارية ميزة أخرى ألا وهي التصحيح الكيفي Qualitaitve Scoring وهـو يهـدف إلـى إمـداد الباحث بطريقة اكثر تنظيما لتقرير مجموعة من السلوك والتي لا تسـتخرج بانـتظام مـن التصحيح الكمي . وقد تمكن جولدن ومعاونوه Golden etal., من تجمـيع هـذه الاستجابات وتصنيفها إلى ١٠ مجموعات وأضافت الباحثة واحدة فأصبح العدد الكلي ١١ مجموعة .

كما تتميز هذه الأداة عن غيرها من الأدوات بالآتي :-

١ – أنهـا تتطلـب وقـت أقـل في التطبيق عن بطارية هاليستيد ريتان Halseatd Reitan (تتطلب ٦ ساعات في حين بطارية لوريا تستغرق حوالي ساعتين).

٢ – بطاريـة لوريـا اكـثر تقنينا من بطارية هاليستيد ريتان في المحتوى والمواد والتطبيق والتصحيح .

٣ – بطاريـة لوريـا نبراسـكا تغطى وتمد باعراض بعض الاضطرابات النفسية العصبية بطريقة أوفى من البطاريات الأخرى .

٤ – تسـمح بطارية لوريا نبراسكا بالتعرف على الاضطرابات السلوكية الشائعة وبتحديد اكثر لأماكن الاصابة **(Anstasi,A.,1988,1982, PP 424-475)**

٥ – استخدمت في اكثر من دراسة في مصر وأجرى لها تعديل تعريب وصدق ثبات (وسيتم ذكر ذلك بالتفاصيل في الفصل الرابع الجزء الخاص بالأدوات).

المبحث الثاني

الأسباب والسمات المميزة لمن لديه صعوبات تعلم وكيفية التعرف علـــى مـــن لديـــه صعوبات تعلم والعلاج.

أ – أسباب صعوبات التعلم

تمهيد :

باستعراض التراث حول الأسباب المختلفة التي قدمت لتفسير صعوبات التعلم وجـــد أن هذه الأسباب تقع في الفئات أو الأنواع التالية :

أولا : الأسبـــــــاب البيولوجيــــــــــــــــة .

ثانيا : إصابات قبـــل أو أثنـــاء أو بعـــد الـــولادة .

ثالثـــا : الأســـباب النفســـية واللغويـــة والاجتماعيـــة .

<u>أولا : الأسباب البيولوجية ويمكن أن تقسم إلى :</u>

أ – أسباب جينية

ب – أسباب فسيولوجية تشريحية .

ج – سوء تغذية

أ – الأسباب الجينية

إقترح جرسشويند ١٩٨٥ م Greschwind أن السبب الأساسى لصعوبات التعلم يرجع إلـــى ارتفاع نسبة هرمون الذكورة Testosterone والذي يؤدى اضطراب تنظيم عمل المخ خـــلال فترة النمو. ويساند هذا الرأي الأدلة العديدة التي أظهرت أن الأولاد الذكور نسبتهم أعلى فـــي هذا الأضطراب. كذلك وجد أن اضطرابات التعلم تنتشر بنسبة اكبر في الأسر التـــــي يظـــهر اولادها العديد من الاضطرابات بما فيها اضطرابات الكلام ويرى أن عمليات نمو المخ تســـير ببطئ أقل من الناس العاديين , ولذا فإن خلايا المخ تسير فى مكان غير المفترض أن تنمو فيـــه

وذلك يؤدى إلى ظهور الأطفال العسر Left hananded ومن يتعثرون في الكلام ومن لديهم شفاه ارنبية Left Plates لكن دراسات أخرى أظهرت أن كثير من الأفراد العسر ليس لديهم صعوبات تعليمية (ومنهم الباحثة).

أما سميث وينجتون ١٩٨٧ Smith,Pennington فقد تعرفا على الجين والكروموزم رقم ١٥ والذي يرتبط بصعوبات التعلم . هذا العيب يظهر في عائلات بعينها ويكون مرتبط بمجموعة من المصاحبات الأخرى . إلا أن التعرف على هذا الجين وجد في مجموعة صغيرة من الأشخاص .

وقد ذكر بنجتون ١٩٩١ Pennington أن زملة تورنر Turner وزملة فرجيل X syndrame Faragil في الإناث يبدو أنهما قد يكونا مسئولتين عن مشكلات الحساب والكتابة في الإناث . لكن يبدو أنه مايزال هناك حاجة إلى كثير من الأبحاث لدراسة الجينات الوراثية ومعرفة تأثيرها في هذا الموضوع . ومن المسببات الأخرى التي أوردها رورك ١٩٨٩ Rourke أن اضطرابات التعلم قد تكون بسبب إصابات الرأس الشديدة أو المعتدلة Closed head injury (خاصة في مراحل النمو المبكرة) وكذلك حالات استسقاء الدماغ Hydrocephalus التي لم تعالج بنجاح وكذلك حالات غياب الجسم الجاسئ في المخ cranial radiation وكذلك حالات Callouum والمرضى الذين تعرضوا لعلاج إشعاعي . كما يرى البعض أنها قد ترجع إلى بعض الاضطرابات في النص الأيمن right henisphere وأجزاء من الفص الجبهي (Penngton, .B,1991,PP111:115) كما أورد كلا من بلاك بورن Black burn وأوين Owen إلىأن السبب قد يرجع الى تعدد الجينات a polygentic factor والذي باتحاده مع تأثير البيئة قد يهيأ الفرد ويجعله قابلا للتعرض لصعوبات التعلم.

(Quated in walker,C.E.,Reberts,M.C,1983,PP682)

ولســون وآخــرون ١٩٩٨ Wilson,etal., ذكــروا أن الكروموزم رقم ٦ يعتبر المسبب الجزئــي لحــالات صــعوبات الــتعلم كمــا أوضــحوا أن الجيــن المايكروجلبييــن "ب٢" Microglbulin B2 يــؤدى إلى اضطراب في الجهاز المناعي وفي نمو الجنس الذكري لدى الذكور اكثر من الإناث (Ariel , A., 1993 , pp 26 : 27)

هيــند وزملائــه Hynd and his colleagues ذكــروا أن جــزء محدد من المخ هو المســئول عــن صعوبات التعلم هذا الجزء هو Planum Temporale الجزء المسطح من الفــص الصدغي وهو يختلف إلى حد ما عن الأفراد العاديين **(Quated in sternberag, R. J.,Swerting, L.S,.1996, PP278)**

ب - أسباب فسيولوجية تشريحية

ركــزت العديــد من الدراسات التشريحية على تركيب المخ لذوى صعوبات التعلم وقد وجدت بعض التغيرات في نمو المخ . دراسات أخرى أظهرت شذوذ بالفحص الميكروسكوبي في نصفي المخ وهذا يدل على أن النصف الأيسر للمخ اكبر من النصف الأيمن . وأن الأفراد الذين لديهم صعوبات تعليمية – بعد إتمام فحصهم تشريحيا ظهر أن المناطق اليسرى واليمنى ليســت مــتماثلة asymmetry . وهذا دليل على تغير في نمو المخ . إلا أن هذه الدراسات التشريحية محدودة بعد حالات قليلة . وقلة في المعلومات عن سلوك هؤلاء الأفراد . أما حاليا ومــع تقــدم دراســات المــخ وتطورهــا وظهــور وســائل الرنيــن المغناطيســي Mangatic resonane Imaging (MRI) تبين أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية مخــاخهم غــير مطابقة للعاديين atypical asymmetric وهذا ليس فقط في الأطفال بل في أبائهم أيضا .

هــذه النــتائج تدل على أن هناك عوامل وراثية اكثر من كونها سوء في التدريب **(Squire, R.C.,1992,pp343-344)**

في بحث آخر تم فحص عينة من أمخاخ مجموعة من الأفراد الذين لديهم صعوبات تعليمية في العديد من النواحي عن طريق :

١ – أخذ عينة من تدفق الدم بالمخ (طريقة غير مباشرة لقياس التمثيل الغذائي)

(An indirected measure of brain metabolism)

٢ – قياس النشاط الكهربي (طريقة غير مباشرة لقياس نشاط الأعصاب)

(An indirected measure of neural activation)

أما دراسات تدفق الدماء والاطفال الذين لديهم عيوب لغوية وكذلك لديهم مشكلات انتباه اظهروا اختلافات فسيولوجية عن الافراد العاديين في نصفي المخ (الايمن والايسر)

(Squire R.L., 1992, PP243-244)

كذلك وجد أن مخ الجنين ينمو بمعدل ٤,٠٠٠ خلية لكل ثانية في بداية الأسبوع الرابع للحمل وأن زيادة تعرضه للمركبات السّمية العصبية neurotoxic يمكن أن تضعُف أو تتلف عمليات تطور (نمو) المخ وهذا التعرض في بداية النمو يترك أثره في الطفل في السنوات التالية في شكل صعوبات تعلم أو اضطراب نقص الانتباه والتخلف العقلى أو صعوبات ومشكلات شخصية أو سلوكية مثل الخجل ، النشاط الزائد والعدوان أو في شكل عنف.

كذلك وجد أن تعرض الأب للمركبات الكيمائية المختلفة خلال ٦٥ يوما التي تسبق فترة الإخصاب (وهي الفترة المطلوبة كي يستكمل الحيوان المنوى نموه) تزيد من احتمال ظهور الأعراض الشائعة في صعوبات التعلم . أما الأسم الذي سمى به العلوم التي تدرس هذه الظواهر هو علم سميات حمل الأعصاب Pregnancy Neurotoxicology

وعلم نمو سميات الأعصاب Develpmental Neuro Toxicology

وعلم سميات السلوك Behavioral Toxicology

(Microsoft Internet Exporer, 1998, PP 3:4)

ج – سوء التغذية

هــناك العديد من الدراسات التي اجريت عل تأثير سوء التغذية والبيئة غير الملائمة أو غــير الكافــية خاصـــة في المراحل العمرية المبكرة وعلى الوظائف المعرفية وقــد استنتج كرافيـــتو ١٩٧٥ Kravitto, 1975 بعــد قيامه بمراجعة الأبحاث وإجراء دراسات متعلقة بعوامل البيئة والتغذية الى ما يلى : أن الأطفال الذين عانوا من سوء تغذية شديدة لفترة طويلة في حياتم في سن مبكرة فإنهم يعانون من إعاقات في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية وبذلك فهــم غــير قادريــن عــل الاســتفادة من الخبرات المعرفية المتوفرة لغيرهم عامة ولطبقتهم الاجتماعية بشكل خاص . (Quated in Eman kamil , 2000)

وقد استنتج مارتن ١٩٨٠ Matin بعد قيامه بتلخيص الدراسات في موضوع سوء التغذية بأن ســوء الــتغذية خاصـــة في السنة الأولى من الحياة يسبب اعاقة النمو الجسمى وخاصة نمو الجهاز العصبي المركزي **(كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨، ص ٦٥)** .

ويــرى هورنسباي Hornsby, 1996 أن الحالة الجسمانية للطفل يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند جراء أى تقويم تحصيلي أو نفسي.

كذلك يجب الاهتمام بالأمراض الشائعة في هذه المرحلة مثل أمراض البرد المتكررة (الزكام) والــذي يــؤدىَ إلى الصداع والتهابات الحلق والأذن الوسطى المتكررة بالعرض على الطبيب المتخصــص لتجنب الغياب من المدرسة وفقدان جزء من المنهج الدراسي **(Hornsby ,D., 1996,PP12:13)**

وفــي أســبانيا ســنة ١٩٩٢ أوضحت الدراسة التي أجراها جوترزار١٩٩٢ معاونيه (Gutierrez S.,D . ,at al . , 1992)وشــملت ١٣٦ طفــلا مــن أطفال الحضانات التابعة لإشــراف وزارة التربــية والتعليم مدارس الحكومة وتراوحت أعمارهم بين ٤ ، ٥ سنوات وبعــد دراسة النواحى التغذوية والاقتصادية والاجتماعية وكذلك الثقافية تبين أن الأطفال الذين لديهــم نقــص في الحديد كان نموهم الحركي والنفسى أقل وكذلك النمو الكلامي واللغوي في

حيـــن كـــان الأطفال الذين ليس لديهم أي نقص في نواحي التغذية كان ينتمون إلى اسر تتميز بالتماســـك والانســـجام مـــن الناحـــية الاجتماعية والاقتصادية وكان نموهم الحسي والحركى والنفســـى واللغـــوى اكثر بفروق لها دلالة احصائية **(Gutierez, S.D., et al., 1992,PP 207-218)**

أوضحت الدراسة التي أجراها روستتوم١٩٩٢ Rosenbum على الأطفال ناقصي الوزن بين عامى ١٩٨٠ ، ١٩٨٢ على عدد من الاختبارات (وكسلر وبطارية فلوريدا واختبار التحصيل واسع المدى)ثم أعيد تقويمهم بعد ٨ سنوات فتبين أن ٤٩% منهم اعتبروا من فئة متوسطي إلى شديدي اضطراب القراءة وأن ٢٨% منهم عرضة لأن يكونوا في المستقبل من التعلم فئة صعوبات **(Rosenbum,B.,Szatmary, S.S., 1992,PP 356-362)**

ثانيا : إصابات قبل أو أثناء أو بعد الولادة

أي إصـــابة قد تحدث أثناء الحمل أو أثناء الولادة أو بعدها يمكن أن تؤدى إلى وتكون مرتبطة بصـــعوبات التعلم كذلك فإن أى تشويه جيني للمخ Teraatogenic insult أو للجهاز العصبي المركـــزي Central nervous system أو ســـوء تكويـــن للمـــخ malformation وقت الحمل قد يكون سببا لصعوبات التعلم (Bender,W., 1992,P 49 }

كما أن الصعوبات والمشكلات في الحمل قد تؤدى إلى مشكلات تعليمية ، ومن أهم هذه الأســـباب تعـــاطى الأدويـــة سواء كانت الموصوفة من قبل الطبيب أو عن طريقة الاستخدام الخاطـــئ لـــلأم وذلـــك لأن هذه العقاقير تعبر المشيمة وتتجه إلى مخ الجنين ولأن التركيب الفســـيولوجي للجنين يختلف عن البالغ فلا تستطيع الكلى تحويل المواد السامة إلى مواد غير سامة وبالتالي لا يمكن التخلص منا . {Bracbill, etal., 1985 }

أثبتـت العديـد مـن الدراسـات العلاقة الارتباطية بين التدخين اثاء الحمل والمشكلات المرتـبطة بصـحة الوليد (والذي يؤدى إلى تعطيل نسبة استنشاق الأوكسجين) ثم بالتحصيل الأكاديمي في المستقبل والنشاط الحركي الزائد {Lovitt , 1989, Bender, w., 1998 }

أما أثناء الولادة فوجد أن طول مدة الولادة واستخدام الأدوات الطبية والجفت) ونقص كمـية الأوكسـجين (اختـناق) والجنين ناقص النمو أو غير مكتمل النمو Premature كلها عوامل قد تؤدى إلى مشكلات في النمو الجسماني والحركي والنفسي اللغوي والذي عرف فيما بعد باسم minimal Brain lesion إصابات المخ الطفيفة أو صعوبات التعلم . Smith, } 1989)

وفـي دراسة جلابردا ١٩٨٨ Galaburda وجد أن ٣٢ طفلا من ٧٤ طفلا ادخلوا العناية المركزة وتلقوا تعليما خاص في المراحل الإلزامية .

كذلك وجد أن الأطفال الذين ينتشر بينهم صعوبات التعلم في غالبيتهم لهم تاريخ يدل على صعوبات أثناء الولادة {Quated in Haans ,K., 1979,P 301)

كمـا أن تأثـير المخـدر الذي يعطى للأم ويمنع تنفس الطفل يشكل خطورة شديدة على أنسـجة المخ وبعد اكثر من دقيقة من الحرمان من الأكسجين قد تموت ملايين الخلايا ويولد الطفـل معـاق أمـا الاختناق Anoxemia والذي يحدث في حالات الولادة المبكرة وحالات انـتزاع الجنيـن مـن المشيمة وكذلك في حالات الضغط على الجنين أو ألتواء الحبل السري المتكرر بعد ولادته قد يؤدى الى ولادته طفل معاق . (فاروق صادق ، ١٩٨٢ ، ص ٣٢)

أسباب بعد ولادية

ويـندرج تحـت هذا العنصر العديد من العوامل التي لا حصر لها من بينها التسمم بالرصـاص ، ويذكـر بـندر ١٩٩٨م ، Bender أن العديـد مـن الدراسات أجريت على الرصـاص ومـن بيـنها دراسة نيرلمان ١٩٨٠ Needlemen على مجموعتين من الأطفال المجموعـة الأولى ذات مستوى عال من الرصاص في أسنانهم وقورنوا مجموعة أخرى من

الأطفال ذات مستوى منخفض من الرصاص المجموعة الأولى كانت اقل في العديد من المتغيرات الهامة مثل الأداء اللفظي ، وعمليات اللغوية والانتباه

كما قد يتعرض نسبة كبيرة من الأطفال حديثي الولادة للإصابة بتلف شديد في المخ بسبب العدوى في المخ أو حوله ، وكذلك العدوى والإصابة بالفيروسات أو البكتريا أو الطفيليات Parasities }(مايسة المفتى ١٩٧٥ ص ٥٢ : ٥٤)

أما الأطفال في سن ما قبل المدرسة فإن الإصابة في المنزل تشكل نسبة كبيرة من الإصابات. كذلك فإن إصابات الطريق تشكل نسبة عالية من إصابات الرأس الشديدة في سن ما قبل المدرسة . **{Quated in Rutter,M.,1984, PP 83:84}**

كما أن إساءة العقاب الوالدى يشكل عاملا هاما في حوالي ٤% من الحالات .

كذلك تذكر سعدية بهادر ١٩٨٦ أن الإصابات المرورية القاتلة من اكثر انواع الحوادث شيوعا قد تحدث أثناء لعب الأطفال في الشوارع واثناء عبورهم كأحد الاسباب في إصابة رأس طفل المدرسة (**سعدية بهادر ، ١٩٨٦ ، ص ٢٧٣ : ٢٧٤**)

كما أن إصابات الأطفال نتيجة الوقوع من الدراجات أو الدراجات البخارية Motorcyclies أو السقوط من الأماكن المرتفعة – تشكل نسبة من إصابات الدماغ . ولكن بسبب تقدم الخدمات العلاجية فإن نسبة كبيرة يكتب لهم الحياة ويصبحون مجال اهتمام العديد من الوظائف والتخصصات سواء في الطب أو في التربية . **(Deaton, A.V.,; 1987,PP581:589)**

ثالثا : الأسباب النفسية واللغوية والاجتماعية

Psycholinguistic and Sonial factors

يـــرى بعض الباحثين أن صعوبات التعلم تكون نتيجة لتأخر فى بعض العمليات النفسية اللغوية Psycholisguistic processes وهـــم ينظرون إلى هذه العمليات بالمعنى الواسع . ولذا فإن تقديـــم بـــرنامج لغوى نفسي علاجي يؤدى إلى تنمية القدرات النفسية اللغوية التي تساعد على التعلم . **(Walker , C.E., Roberts, M.C.,1983 p681)**

عوامل التعلم الاجتماعية Social Learning

قلـــيل مـــن الأبحاث التي اهتمت بدور البيئة في صعوبات التعلم . إلا أن ذلك يؤدى إلى الاندهـــاش إذا نظـــرنا للنـــتائج الإيجابية التي تم الحصول عليها عن طريق باستخدام الوسائل البيئـــية التعليمية في علاج صعوبات التعلم . وهذا يفسر أن بعض الأطفال قد يظهرون بعض الصـــعوبات فـــي مجـــال معين في التحصيل الدراسي ومازالوا في نفس مستوى أقرانهم في مجالات أخرى . **(Walker , C.E., Roberts, M.C.,1983 p681- 682)**

نظرية النشاط التبادلي (التفاعلي) Interactivity Theory

قـــدم كولـــز فـــي ١٩٧٨ م Coles 1987 نظـــرية النشاط التفاعلي كبديل للتفسيرات العصـــبية لشـــرح مشكلة صعوبات التعلم لدى الأطفال وتنطوى هذه النظرية على أساس أن الصـــعوبات التعليمـــية تقوم على أساس معقد من التفاعلات الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة والتي تبنى من خلالها المعرفة وتكون الاتجاهات والقيم والدوافع الحاسمة في النجاح المدرسي ويـــرى كولـــز Coles أن هـــذه الصعوبات لها أساس بيئي لأن كثير من الأطفال لم يعدون الأعـــداد الجيد للتفاعل السوي بين البيئة (المجتمع) وبين متطلبات العمل الناجح في المدرسة .

{Quated in Wong, B., 1991, P 23}

الأسباب الإدراكية والإدراكية الحركية

Perceptual and Perceptual motor factors

هــذا العـــامل يقــوم على أساس أن الإدراك عامل هام من عوامل التعلم ومن عوامل صعوبات التعلم .

وقـــد أوضحا كل من ديلكاتو Delacto وكيفارت Kephart أهمية المراحل الثابت المتسلســلة والمترابطة في النمو الإدراكي والتي تعادل نظرية جان بياجية وطبقا لهذه النظرية فـــإذا كانـــت خبرات التعلم الإدراكي المبكر بها عيوب فإن النمو العقلي لن يحدث ، لذا فمن الأهمـــية بمكان تعليم الطفل وإدراكه لأجزاء جسمه المختلفة والتعرف عليها وافتراض أن ذلك يســـاعد في تحسين إدراك الطفل المكاني كي يتعرف على الأرقام والحروف . وهذا من شأنه أن ينظم التركيبات العصبية للمخ neural structures of the brain

ويضـــيف كـــل من جتمان ، وكان Getman, Kane أن صعوبات التعلم قد تكون بسبب إخـــتلال أو عدم توافق في عضلات العين uncoordinated eye muscles وأنه في حالة ما يـــدرب الأطفـــال علـــى بعض التدريبات للأشكال الهندسية يؤدى ذلك إلى تحسن في الإدراك خاصة إذا كان هناك نوع من التكامل بين الحواس المختلفة "الابصار – اللمس ، السمع وكذلك الحركة " والذي سيؤدى بالتأكيد إلى تحسن الإدراك البصرى visual perception .

(Quated in Walker , C.E., Roberts, M.C.,1983 p681- 682)

أمـــا هـــر بـــرت ١٩٩١ Harbert,M.,1991 فقـــد اقترح أنه توجد نظريتان لتفسير صعوبات التعلم :

أ – نظرية التعليمات الأكاديمية Academic Instructions Theory

ب – نظرية عيوب الإدراك Perceptual Deficit Theory

أ – نظرية التعليمات الأكاديمية Academic Instructions Theory

وهذه النظرية تقوم على أساس أن صعوبات التعلم تعنى مشكلات في التعليم teaching وفي التدريس وليس في التعلم Learning . أذن هي حالة المدرسون الذين فشلوا في إعطاء التعليمات بطريقة صحيحة اكثر منها كون التلاميذ غير قادرين على تعلم المواد مثل القراءة – كتابة – والحساب .

ب – نظرية عيوب الإدراك Percepetual Deficit Theory

وهـــي تعـــنى أن التلامـــيذ لديهم عيوب محددة في مجال التعلم لأنهم يدركون بحواسهم ويجهزون المثيرات بطريقة خاطئة . ولذلك فإن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية غالبا ما يكـــون لديهـــم اضـــطراب في الشعور بالأشياء من ناحية أنواعها وعلاقاتها وكذلك في تفسير المثيرات الحسية المختلفة . (**Harbert ,M.,1991, p206**)

أما فتحى مصطفى الزيات فيرى أنها قد ترجع إلى :

أ – عوامل أولية Primery

وتتمثل في العوامل والأسباب المتعلقة بالاضطراب الوظيفى للجهاز العصبي المركزي .

ب – عوامل ثانوية Secondery

ويقصد بها أن المشكلات والصعوبات الأكاديمية ما هي إلا آثار جانبية او هي نتاج للمشكلات والصعوبات الأكاديمية (فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨، ص٦٠١)

وتتضمن المهارات الاجتماعية ما يلى :-

١ – الإدراك الاجتماعي فهم المؤشرات ، ودلالات أو رموز المواقف الاجتماعية.

٢ – التقدير والحكم : استقراء الدلالات والرموز .

٣ – القدرة على استقبال مشاعر الاخرين ومراعاة الحالة النفسية والمزاحية للفرد

٤ – الحس الاجتماعي وتكوين الصداقات .

٥ – إقامة ودعم العلاقات الاجتماعية (فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨، ص٦٠١)

ب : السمات المختلفة لمن لديه صعوبات تعلم

يذكـــر اريال ١٩٩٢ Ariel,E.,1992 أن وصف هذه الفئة من الأطفال هو عمل شاق وعســير . لأنـــه لاتوجـــد ســـمة واحدة مشتركة بين كل هؤلاء الأطفال ولقد بينت العديد من الأبحـــاث أن هذه فئة غير متجانسة hetrogeneous . ولقد أنبثقت أغلب هذه المعلومات من الملاحظـــات الكلينيكـــية ومـــن معلومـــات مـــن آباء الأطفال الذين لديهم تلاميذ يعانون هذه الصعوبات وكذلك من التقارير الذاتية Self report للكبار ذو صعوبات تعليمية .

ولتســـهيل فهـــم ســـمات هذه المجموعة من الأفراد لابد وأن نأخذ في الاعتبار العوامل البيئية envirnomental factors والعوامـــل التكوينـــية constitutional factors ولكن في بعض الأحيان يصعب الفصل بينهما لوجود نوع من التفاعل بين هذين العاملين ولذا يصعب معرفة أصـــل هـــذه الســـمات وقـــد تســـمى فـــي بعض الأحيان بالعوامل الأولية وأخرى ثانوية .

{Ariel,E.,1992,P21}

السمـــــات الأوليـــة

وترتـــبط هـــذه العوامل التكوينية بالنواحي العصبية الفسيولوجية neurophysiological وتؤثـــر هـــذه العوامـــل علـــى قـــدرة الفرد في التفاعل مع البيئة وتشتمل هذه النواحي على المســـتقبلات الحســـية والانتـــباه والإدراك والمخـــازن المختلفة للذاكرة والتي يتم فيها تجهيز المعلومات .

ويمكن حصر السمات الأولية في النقاط الآتية : -

١ – صـــعوبة فـــي عملـــيات الانتباه Attentional processes مشتملة على تشتت الانتباه distractability وقصر مدى الانتباه ، والاندفاعية والمداومة persevration .

٢ – نقص (عيوب) في عمليات الذاكرة

وتشتمل على الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى

٣ – مشكلات لغوية

وتشتمل على عيوب الاتصال Communication

٤ – عيوب معرفية تنظيمية Cognitive and organizational deficit

٥ – سوء ضبط اندفاعي زائد مع نشاط زائد

٦ – صعوبات إدراكية حركية

٧ – سوء تجهيز المعلومات Inefficient information processing

السمــات الثانويـــــة

وهـــي عـــبارة عن تفاعل العوامل التكوينية مع بيئة الفرد كما أنها عبارة عن نتاج عديد من سنوات الفشل والإحباط ويمكن أن تقسم إلى العديد من النقاط الآتية :

١ – أثر الفشل المتكرر على التوافق .

٢ – تفاعل الفرد ذوى صعوبات تعليمية مع البيئة المدرسية والتعليمات .

٣ – السمات المشتركة بين التفاعل العام لصعوبات التعلم وبيئة الفرد .

(Ariel,.E.,1992,PP21:23)

ويرى كرسيني ١٩٩٤ Corsini, R.1994 أن هناك نوعين من السمات يمكن عن طريقهما التعرف على الاطفال ذوى صعوبات تعليمية وهي :-

أ – سمــات أوليـــة

ب – سمات ثانوية

أ – السمات الأولية

وتشمل النواحي اللغوية وهي:

١ – اللغة المفهومة

وتعنى صعوبة في فهم نهايات الكلمات وفهم النصوص المكتوبة أو الكلمات المنطوقة والتمييز بين الكلمات في نص .

٢ – اللغة التعبيرية

تشـــمل الخطـــأ في تسمية الأشياء . والمداومة على الأفكار وعجز في الكتابة أو صعوبة في كتابة الكلمات أو الأفكار .

٣ - تعطيل الأفكار اللفظية

وتشـــتمل علـــى النواحـــي اللفظية وتشتمل على النواحي المفهومة والتعبيرية والفشل في فهم النواحي المحسوسة Concrete والمجردة Abstract الأكثر انتشارا.

ب - السمات الثانويـــة

وهـــى النواحي غير اللفظية فتشمل الفشل في إتمام العمل ، وارتباك عام بسبب الروتين والعمـــل فـــي الفصـــل الدراســـي ، وســـهولة الاستثارة irritability لوجوده مع الآخرين ، والارتباك في التعرف عل الاتجاهات "اليمين واليسار" والترتيب المكاني .

عيـــوب الذاكـــــرة

وتعـــنى الذاكـــرة قصيرة المدى على وجه الخصوص لأن طفل صعوبات التعلم سريع النســـيان للشـــكل والمعنى ، كما أن مدى التعرف على الكلمات والحروف ما بين ٢ : ٣ كلمة بينما الطفل العادي تصل إلى ٥ : ٦ كلمة .

كمـــا أن مـــن العـــيوب الشـــائعة لهـــذه الفئة العيوب الإدراكية والمعرفية Cognitive Berceptual deficit مـــثل عكـــس الحـــروف والأرقـــام والتمييز بين الحروف والفشل في تصنيف الأشياء المتشابهة بالإضافة إلى سوء مهارة حل المشكلات .

(Corsini, R..,J.,1994,PP323-329)

ج – صعوبات التعلم وبعض الصعوبات الأخرى المرتبطة بها

١ – صعوبات التعلم والصعوبات الاجتماعية Social Difficulties

يعانى الأطفال ذوى صعوبات تعليمية من نوعين من المشكلات الأكاديمية والمشكلات الإجتماعــية وينتشــر بيــن هذه الفئة الانعزالية عن الأطفال الآخرين خاصة من نفس فصلهم الدراســي . فبالإضــافة إلــى قــبولهم سوء أدائهم الأكاديمي فإن لديهم مشكلات خطيرة في اكتساب المهارات الاجتماعية إلا أن المهارات الاجتماعية وجد أنها تعتمد في جزء منها على المهــارات المعرفــية للتمييز بين المدلولات الاجتماعية المختلفة . ولذلك فإن الطفل الذي لديه صعوبات تعلم يكون لديه صعوبات في العلاقات الاجتماعية والتي قد تؤدى إلى صعوبات في العلاقــات مع الآخرين فهؤلاء الاطفال لا يفسرون جيدا الاستجابات الانفعالية للآخرين ولذلك فهــم منعزلون ولا يختلطون جيدا بالآخرين ويرى روتر، يــول ١٩٨٤ Rutter , Yul أن هــؤلاء الأطفــال يتمــيزون بقلــة الدافعــية وفاشــلون في تنمية مهارات إجتماعية مناسبة Appropriate social skills .

إذا كانــت صــعوبات الــتعلم تؤثــر في المجال الأكاديمي التحصيلي فإن الصعوبات الاجتماعــية وتؤثر على مجمل حياة الفرد لما لها من تأثير في التوافق الشخصي والاجتماعي وتشــير الدراســات إلــى أن ثلــث التلامــيذ الذين لديهم صعبات تعليمية معرفية يعانون من صعوبات اجتماعية وانفعالية وأصبح هناك إجماع بين المنظمات المختلفة لصعوبات التعلم عن تضــمين تعــريف صــعوبات الــتعلم بحيــث تشمل اضطرابات أو صعوبات في المهارات الاجتماعــية Social skill deficits كمجال نوعي من مجالات صعوبات التعلم . (نقلا عن **فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨، ص ٦٠١)**

وقــد أشارت العديد من الدراسات أن الأطفال ذوى الصعوبات التعليمية مرفوضون من أقــرانهم علــى مقاييس العلاقات الاجتماعية Rutter et al , Satter 1989 . كذلك يذكر كل

مــن جالــزمان وساتز ومشاركيه Gallesman, Satz et al أن هذه الفئة معرضون أكثر للجناح الاجتماعي واضطرابات التصرف Conduct disorder

(Quated in Walker , C.E., Roberts, M.C.,1983 PP684- 692)

ويرى جيتس Geates أن اعراض سوء توافق الشخصية يظهر لدى ٧٥% من التلاميذ الذيــن يعانون من العجز القرائي وأن ٢٥% من هؤلاء كان العامل الانفعالي من أسباب فشلهم فــي تعلــم القراءة ويؤكد دميرز ١٩٨١ Demers,1981 إلى أن التلاميذ الذين يعانون من بعــض أنمــاط صــعوبات التعلم تبدو عليهم مظاهر الاضطرابات السلوكية عند اشتراكهم مع غــيرهم فــي ممارسة أية أنشطة مدرسية وأن درجاتهم على اختبارات النضج الاجتماعي أقل بفروق لها دلالة إحصائية عن درجات أقرانهم **(Myklebest, Boshes, 1960)**

٢ – الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وصعوبات التعلم

Behavioral and Emotional disorders

يظهر الأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية وســوء الســلوك بالإضافة إلى الانسحابية والاكتئاب وسوء تقدير الذات "، كما يوجد لديهم اتجــاه إلى إرجاع أسباب نجاحهم إلى أسباب خارجه عن أنفسهم . فهم يتوقعون الفشل ويقللون مــن شــأنهم ويعــتقدون أنهــم مهما قاموا بعمل فأنه ليس بكاف لتحقيق النجاح. والسؤال هل اضــطرابات السلوك والانفعال جزء من صعوبات التعلم أو هي شكل من أشكال سوء التوافق نتيجة لصعوبات التعلم. المهم توجد رابطة غير واضحة بين الاثنين إلا أن اضطرابات السلوك والانفعــال قد لا تكون مرتبطة ارتباطا مباشرا بدرجة صعوبات التعلم . إلا أن التعلم المناسب حتى في غياب علاج نفسي أو سلوكي غالبا ما يكون مرتبطا بحسن تأدية العمل .

{Bruce, Shapiro, Gallico,1993,PP 491-505 }

وقــد لوحــظ أن أكثر الاضطرابات السلوكية ارتباطا بصعوبات التعلم هو النشاط الزائد Hyperactivity ويقدر التداخل بين هذين التشخيصين بحوالي ٥٠% : ٨٠%.

ومن أهم الخصائص السلوكية لهذه الفئة ما يلى :-

١ - النشاط الزائد Hyperactivity

٢ - التشتت

٣ - الاندفاعية Implusivity

٤ - انخفاض وضعف مفهوم الذات Low self esteem

٥ - الاعتمادية dependency

٦ - السلوك الانسحابي withdorawal

٧ - العدوانية Aggression (فتحي مصطفي الزيات ، ١٩٩٨ ، صص:٦٤-٦٥)

ويتســاءل باركلى ١٩٧٩ Barkley هل الإحباط يؤدى إلى الفشل الأكاديمي؟ وهذا بــدوره يــؤدى إلــى ســلوكيات غير مناسبة ؟ أو هل سوء السلوك قد يكون سببا لصعوبات الــتعلم؟؟، لكــن الجمــع بين هذين المدخلين تقدير التحصيل الأكاديمي والسلوك يعتبر مدخل متكاملا **(Quated in Walker,.E., Roberts, M.C.,1983 p685)**

٣ - العلاقة بين صعوبات التعلم والانحراف

يــرى بريــر ١٩٨٩ Brier أن نســبة الجــناح والانحراف تتزايد بين الأطفال الذين لديهم صــعوبات تعليمــية عــن الاطفال العاديين وهذا يعتبر كمستتبع وتفاعل بين العوامل النفسية والاجتماعية وصعوبات التعلم والانحراف. **(Brier,N., 1989, pp 546-553)**

كمــا يذكر كل من جالزمان ، ساتز ومشاركيه Gallesman Satz et al, 1989 أن هذه الفــئة معرضون للجناح الاجتماعي وسوء السلوك وذكروا أن الاحباط يسبب الفشل الأكاديمي الــذي يــؤدى إلى سلوكيات غير مناسبة وسوء العلاقات والتي قد تدفع إلى الانحراف . وقد أشــار باركلــي ١٩٧٩ Barkley إلى أن تقدير التحصيل الأكاديمي فقط يعتبر مداخلا غير

كاملا في قياس صعوبات التعلم ولابد الجمع بين المدخلين حتى يعتبر متكاملا في التقدير العلم لصالح صعوبات تعلم . (Quated in Walker,.E., Roberts, M.C.,1983 p685)

٤ – المستوى الاقتصادي الاجتماعي

يصلح المستوى الاقتصادي الاجتماعي كمنبئ للأسرة التي لديها أطفال بأن يكون لديهم صعوبات تعليمية فهو كثر انتشارا بين هذه الأسر. وكذلك الأسر المهملة . neglected family فقد وجد ستون ١٩٩٠ Stone في دراسته أن اكثر من نصف افراد العينة صنفت ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض (Stone ,W.L., Graeck,L.A., 1990, pp 32-37)

٥ – صعوبات التعلم والجنس

تقدر بعض الدراسات أن نسبة انتشار صعوبات التعلم هي ٢: ١ على الأقل بين الذكور، وأحيانا تقدر ٤ : ١ وهذا يشير إلى أهمية دور وتأثير الجينات على صعوبات التعلم Crowder, Wanger, 1991 وفي دراسات أخرى أثبتت أن نسبة الانتشار هي ٤ : ٥ بين الذكور ولكن الآن يظن أن نقص الأنتباه وصعوبات التعلم تظهر في البنات بصورة مختلفة عن الأولاد ولذا فهن لا يلفتن أنظار المدرسين إلا أن بعض الباحثين يرى أن النسبة الحقيقية غير معروفة . (Quated in Sternberg, R.J., Swerting, L.S. 1999, pp 88)

د – كيفية التعرف على من لديه صعوبات تعلم

التعرف المبكر Early idenification

من المرغوب فيه أن يتم التعرف مبكرا على هذه الحالات حتى يتم ترتيب التدخل المبكر والمناسب وكذلك لمنع ظهور المشكلات الانفعالية الثانوية . إلا أنه في أغلب الحالات تنتظر لحين وصول هذه الفئة من التلاميذ إلى مرحلة التعليم الابتدائي . ولذا تبذل العديد من المحاولات بهدف كشف الاختلال العصبي الذي يسبق التحصيل الدراسي ذلك لأن اختلال المخ يعتبر منبأ جيداً لاختلالات أخرى في مناطق أخرى بالمخ وقد تكون إحدى العلامات للإخفاق الدراسي ، ولذا فإن الأطفال الذين يظهرون دليل أو علامات تأخر في النمو

واضطرابات سلوك تزداد لديهم احتمالات المشكلات اللغوية المبكرة (مشتملة على عيوب النطق والكلام والتعبير) وتعتبر اختبارات الاستعداد للمدرسة ليست بمنبأ جيد لكل أنواع الأطفال لأنها (الاختبارات) قد تميز بين حالات الأطفال الذين لديهم مشكلات في التحصيل الدراسي وغيرهم ممن لديهم مشكلات عصبية نفسية لذا يحاول البعض وينادى بأن يتم التعرف على هؤلاء الأطفال باستخدام وسائل تكنولوجية حديثة لتحديد اضطرابات ميكانزمات المخ ومع ذلك فإن تحديد الأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية يظل أمرا صعبا حاليا على الأقل في مرحلة ما قبل المدرسة **{Shapiro ,B.,Gallico, R. 1993, pp491-492}**

المدخل للتعرف على هذه الفئة

إن التعرف على هذه الفئة عملية صعبة للغاية وذلك لعدة عوامل :

أ - صعوبات التعلم ينظر إليها عل أنها إعاقة أكاديمية تحصيلية ولذا فمن الصعب التعرف عليها والتنبؤ بها قبل مرحلة الروضة أو السنة الأولى الابتدائية

ب – يصعب التنبؤ بالحالات في هذه السن المبكرة إلا في الحالات الشديدة .

جـ – نموذج النمو الفارقي Differentional developmental يصعب التمييز بينه وبين صعوبات التعلم .

د - صعوبة تحديد معنى مصطلح صعوبات التعلم وذلك لاختلاف المعايير المتفق عليها للمصطلح .

هـ – يجب استخدام العلامات والأدوات التي تمكن من التعرف على الحالات البسيطة .

العديد من الفئات يقع على كاهلها التعرف على هذه الفئة من الأطفال مثل دور الحضانات ورياض الأطفال ومعلمي المرحلة الابتدائية خاصة السنة الأولى . ولذا ينصح بعمل مسح مبدئي للمتقدمين للالتحاق برياض الأطفال ومن يتوقع أو يشك في

أن لديه بعض مظاهر الاضطراب أو الانحراف عن النمو الطبيعي يمكـــن أن يجـرى عليه العديد من الفحوصات الأكثر عمقا ويجب الاهتمام بعمل تقويم للنواحي الآتية :- الحسية الحركية ، ونواحي الإدراك السمعي والبصـــري وكذلـك اللغـة والوظـائف المعرفية {Ariel,E.,1992,pp205:206}

ويقرر كلا من شابيرو وجاليكو Shapiro , Gallico أن التعرف المبكر على هـذه الصعوبات التعليمية يعتمد على شيئيين أساسيين هما :-

أ - شدة صعوبة التعلم

ب - هل هي مرتبطة بعيوب أخرى أم لا ؟

إلا أن الأطفال الذين لديهم اضطراب نقص انتباه أو اضطرابات سلوكية أخرى مع صعوبات تعلم يتعرف عليهم مبكرا قبل الأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية فقط **{Shapiro ,B.,Gallico, R. 1993, pp 492}**

ومن الدراسات التي أجريت من أجل أهمية التعرف المبكر على فئة صعوبات التعلـم عن طريق وزنهم دراســة تـايلور ، وهـاك وكلايـن Taylor , R.G, Hack, M.,Klein, N.,1995 وذلك بهدف معرفة التحصيل للأطفال الذين يقل وزنهم عـن ٧٥٠ جرام أثناء الولادة)وتبين أن آدائهم كان سيئا جدا بمقارنتهم بالأطفال الذين ولدوا مكتملي النمـو حتى بعد تعرضهم لبرامج تعويضية Compansatory program كذلك وجـد فروقـاً ذات دلالة في اللغة، وفي الإدراك الحركي ، ومهارات الانتباه وكذلك ضعفاً خاص في التحصيـل وفي المهارات النفسية العصبية. وهذا يؤكد على أهمية التعرف المبكـر والتدخـل التعليمـي الخاص لهذه الفئة. (**Taylor , R.G, Hack, M.,Klein, N.,1995, pp703:719**)

أما **جمعية صعوبات التعلم العامة الكندية** أوضحت أن هناك بعض المؤشرات الهامة التي يمكن أن تساعدنا في الاستدلال على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية . لكن المتخصصون وحدهم في هذا المجال يمكن أن يمدونا بالتشخيص الدقيق

(Colye,B.,1994,pp401-403)

وهذه بعض العلامات :

١ – أثناء مرحلة المهد

صعوبة في المص أو المضغ أو مقاومة العناق والالتصاق الجسدي من الأقارب أو نقص أو زيادة الاستجابة للأصوات أو المثيرات الأخرى أو تأخر الجلوس أو الوقوف أوالمشي أو سهولة الاستثارة .

٢ – مرحلة ما قبل المدرسة During preschool years

تأخر لغوى أو تعثر في استخدام الكلام – بعض المتاعب في اتباع التعليمات – عدم القدرة على النط أوصعوبة في مسك الكرة واندفاعية ومشكلات في ضبط السلوك أو مخاوف و عدم إطاعة للتعليمات.

٣ – أثناء المدرسة During school years

سوء في مهارة استخدام أدوات الكتابة – عدم استطاعة تزرير الملابس– أو مسك القلم – عدم الدقة في استخدام هذه المفاهيم : كبير ، صغير ، تحت فوق / يمين ، يسار ، قصر في مدى الانتباه ونسيان أو سوء فهم التعليمات اللفظية – سرعة الإحباط ، ضيق بسبب تغيير الروتين.

٤ – أثناء المراهقة During Adolesence

سوء الخط ، أخطاء هجائية غريبة ، سوء تنظيم الأعمال المدرسية ، عمل مشكلات للتلاميذ ، كما يكون المراهق اكثر توافقا مع الأصغر سننا وتنقصه البصيرة لمستقبله ، كما قد يتميز بالخمول وعدم الانشراح ، humourless وسهولة الاستثارة لأي ضغوط ودائما كبش فداء

ه – أثناء مرحلة النضج During Adulthood

لدى هـــذه الفئـــة قـــدرات التعبير اللفظي ممتاز ولكنه لا يستطيع أن يعبر كتابة على الورق . ميكانيكية ولكن لديهم صعوبات في القراءة أو الكتابة والحساب والهجاء وتنقصـــهم المـــهارات الاجتماعية Social skills . وكذلك قد تكون لديـــهم مصـــاعب فـــي الاحتفـــاظ بالعلاقـــات الاجتماعية أو في عمل صدقات، كما يتعلمون جيدا الأشياء المرئية لكن لديهم صعوبة فـــي اتباع التعليمات اللفظية سواء كتابة أو ملفوظة . دائما ما يشعرون بالقلق والتوتر وممكتئبيـــن وذوات مفهوم سيء عن أنفسهم . كذلك لا يستطيعون أن ينظمـــون ممتلكاتـــهم أو الوقـــت أو الأنشطة والمسئوليات.

(Coyle,B.,1994,pp401-403)

كما أكد اريال ١٩٩٢ Ariel على أهمية الاكتشاف المبكر للأطفـــال المعرضيـــن للخطـــر في هذا المجال وذلك من أجل تقديم الخدمات اللازمة والحد من المشـــكلات التـــي يمكـــن أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال سواء أكانت مشكلات اجتماعية أو تعليمية أو انفعالية وذلك بهدف:

أ – العمل على أن يعيش هؤلاء الأطفـــال وأســـرهم حيـــاة اكـــثر ســـعادة وخاليـــة مـــن الاضطرابات إلى حد كبير.

ب – العمل على الوقاية أو على الأقل تقليل تطور أو الحد من المشكلات التي قد تكون نمـــت جذورها في الثالث أو الأربع سنوات من حياة الطفل .

جـ – العمل على زيادة فرص مستقبل اكثر إشراقا للنواحي التعليمية والحياة بصفة عامـــة . ويكون في النهاية تقديم مساعدة ومساندة متكاملة للأسرة وكذلك الطفل . وهذا مـــن شأنه زيادة تتوافق الطفل الإيجابي مع الأسرة ومع باقي أفراد المجتمع .

(Ariel , E . , 1992, p205)

هـ - علاج صعوبات التعلم

تمهيـــد

علـــى الرغم مما كان سائدا من قبل من وضع تركيز كبير على تدريب الطفل الذي يعاني من صـــعوبات خاصة في التعلم إلا أن الوقت الحاضر اتجه اتجاها واضحا و تحول عن مثل هذه الجهـــود والطـــرق المستخدمة وأصبح ضم العديد من المهتمين بالطفل ضرورة ملحة وحيوية عـــند تصـــميم أي بـــرنامج علاجـــي لهذه الفئة فضم أعضاء الأسرة والمعلمين والاخصائيين النفســـانيين واخصــــائيو طـــب الأطفال واخصائيو الطب النفسي و خلق دافعية لدى الطفل من خلال دفعه واستغراقه في كل أوجه العملية التعليمية هو مفتاح النجاح لأي برنامج علاجي .

(Rutter , N., 1984)

وينقسم العلاج إلى أربعة أنواع :

١ – الجانب التربوي Educational

٢ – الجانب الطبي Medical

٣ – علاج صعوبات التعلم النمائية

٤ – علاج صعوبات التعلم الأكاديمية

أولا : الجانب التربوي :

طـــبقا للقانون العام ٩٤ – ١٤٢ والذي نص على حق الطفل الذي يعاني من صعوبات تعليمية فـــي تلقـــي العـــلاج المناســـب المجـــان على أن يصمم لكل طفل البرنامج التربوي للفردي Individual Educational Programme { IEG} ويـــتم الموافقة عليه من قبل الوالدين (**فتحي مصطفى الزيات ، ١٩٩٨م ، صـــ٦٧**) وذلك بعد أن يجتمع الفريق المتخصص ويناقش نـــتائج الاختبارات التشخيصية المختلفة وقد اقترح باين ومشاركوه ١٩٨١م Pa..yne et al ., عددا من النقاط التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار وهى :

١ – شدة المشكلة Severity of the Problem

يجب تحديد نوعها (مشكلة أكاديمية أو لغوية) أو أى مشكلات أخرى مصاحبة لها

٢ : مكان تلقي الخدمة (النظامية)

هـــل ســـيتلقى الطفل الخدمة في الفصل المعتاد أم في فصل خاص أم في مدرسة خاصة وذلك يعتمد على درجة الصعوبة في المادة وذلك لعدة اعتبارات أهمها :

أ – إذا كانـــت الاختـــبارات التشخيصية أوضحت درجة صعوبة بسيطة في المادة يتم ذلك من خلال الفصل الدراسي المعتاد .

ب – إذا كانـــت الاختـــبارات التشخيصـــية أوضحت درجة صعوبة معتدلة يتم وضعه لبعض الوقت في فصول التربية الخاصة.

ج – إذا الاختبارات التشخيصية أوضحت درجة صعوبة شديدة قد يوصى بتحويله الى مدارس خاصة بهذه الفئة.

وعـــندما يـــتم تقرير وضعه في فصول التربية الخاصة يجب أن توضع في الاعتبار عددا من المحكات وهى :

١ – يجـــب أن يكون المدرس الموكل إليه تدريس هذه الفئة مدربا وحاصلا على تأهيل خاص يؤهله للعمل مع فئة صعوبات التعلم المختلفة .

٢ – يجـــب أن يخـــتار التلاميذ على أساس المشكلات الاجتماعية الانفعالية وليس على أساس مستواهم الاقتصادي الاجتماعي .

٣ – يجب أن تعطى تعليمات شاملة منظمة لكل طفل طبقا لاحتياجاته الخاصة .

٤ – يجب توفير مواد متنوعة وأدوات كي تساعد المدرس على أن يؤدي عمله بسهولة ويسر

٥ – يجب أن يكون عدد التلاميذ الملحقين بالفصل أقل بكثير من الفصل العادي .

٦ – يجـــب أن يكـــون المدرس ملما إلماما كاملا بطرق التدريس والتعليم المختلفة حتى يلبي الاحتياجات المختلفة للتلاميذ.

٧ – يجـــب تسجيل كل تقدم يحرزه الطفل وعندما يتسنى الوقت المناسب لإعادة إلحاقه بفصله يجب أن يتم دون بطأ (Silliman , et al . , 1999)

٣ - توافر مساندة المدرسة :

وذلك بتوفير وتقديم كل الوسائل المختلفة التكنولوجية وغيرها من الأدوات والأجهزة .

٤ - مصادر خارجية :

ويتم ذلك عن طريق متطوعين من أفراد المجتمع **(Payne , et al ., 1981 , PP 152)**

الأسرة ودورها في صعوبات التعلم :

تلعــب الأم دورا هاما في هذه المشكلة فهي أول من يشعر ويشك في وجود صعوبات تعليمية وهــي بدورهــا تنقل هذه المشاعر إلى الأب والذي قد يذهب إلى طبيب الأطفال أو قد ينكرها حتى يتخلص من الشعور بالإحباط والتوتر.

وقد لخص ماكدويل McDowell 1976 استراتيجيات الإرشاد الأسري : في Parent Counselling

١ - استراتيجية المعلومات Informational strategies

٢ - استراتيجية العلاج النفسي (Psychotherapeutic Strategies)

٣ - استراتيجية البرنامج التدريبي Training Strategies Programme

١ - استراتيجية المعلومات :

وهــي تعنــي إمــداد الوالدين بمعلومات عن صعوبات التعلم والنمو الفسيولوجي ومستتبعاته وكيفــية النظر إلى الطفل نظرة متعمقة وحاجته إلى تعلم خاص ، وهذا يفيد لتحديد ما إذا كان الطفــل فــي حاجــة إلى مواد إضافية لمساعدته على القراءة مثلا كذلك مدهم بمعلومات عن بعــض الهيــئات أو الجمعيات المنوط بها مساعدة الطفل في الوقت الحالي والعمل على توفير كل ما يحتاج إليه في المستقبل .

٢ - استراتيجية العلاج النفسي :

وتقوم هذه الاستراتيجية على مساعدة الوالدين والتعرف على مشكلاتهم واحتياجاتهم وديناميات الطفل النفسية ومشكلاته وقد وضع جيرالد ١٩٩٧ م Gerald ٧ نقاط لهذه الاستراتجيات وهم

١ - تدخــل التربوي في حالة ما يكون الطفل لا يعاني من أي مشكلات انفعالية ولديه استقرار أسري .

٢ – عـــلاج فـــردي للطفـــل وذلك إذا تعذر الاتصال بالوالدين بسبب وجود مرض عقلى أو استخدامهم لكحول أو المواد المخدرة أو في حالة رفضهم التام للطفل .

٣ – فـــي حالـــة الوالدين اللذين يستفيدان من الإرشاد الأسري والذي يركز على حل مشكلات عامة

٤ – العلاج الفردي في حالة ما يكون حاجة الطفل إلى تدخل أكاديمي ولا يمكن الوصول إلى الوالدين .

٥ – ملازمة العلاج للطفل والوالدين ولكن من معالجين مختلفين.

٦ – ملازمـــة العـــلاج للطفل والوالدين مع نفس المعالج دون وجود معارضة أو مقاومة من أحدهم.

٧ – في حالة امتداد العلاج للطفل والوالدين والأخوة عندما يتطلب الأمر الاتصال المتبادل في حل المشكلات (**Gerald , et al . , 1997 , PP 346 - 352**)

٣ – استراتيجية البرنامج التدريبي :

وهـــذه الاستراتيجية تقوم على أساس تعليم الوالدين كيفية التفاعل مع طفلهم ويوجد نوعان من البرامج وهي :

١ – مداخل الاتصال (Communication approaches)

٢ – استراتجية الاستغراق (Involvement strategy)

١ – مداخل الاتصال :

وتقـــوم هـــذه الدلريقة على التأكيد على أهمية إيجاد قنوات للاتصال بين الطفل ووالديه وكيفية إقامة علاقات إيجابية قوية معه ، كما أن العلاج باللعب يعد وسيلة هامة للاتصال لأنها تشجع الوالدين على فتح قنوات للاتصال بالطفل وتبحث عن فهم أفضل لطفلهم.

٢ – استراتيجية الاستغراق :

وهـــي تســـاعد الوالديـــن علـــى حـــل المشكلات عمليا من خلال التوضيح والرعاية والعناية والاهتمام والاستشارة والمواجهة والاستعداد للتغيير .

كمــا يفــيد العلاج الجمعي في استراتيجية الاستغراق حيث يقدم الوالدان مشكلة فعلية للجماعة ويقوم أفراد الجماعة بمحاولة لتقديم الحل المقترح لهم **(Gerald ,et al ., 1997 , PP 346 352)**

ثانيا : العلاج الطبي :

يعتــبر العــلاج الطبــي أحد الطرق التي تهدف إلى تحقيق قدر أكبر من السلوك التوافقي في الــتعلم والتقــبل الاجتماعي وكثيرا من آباء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يبحثون عن النصح من قبل أحد الأطباء عندما تظهر على الطفل أشكال معينة من السلوك الذي يسبب الاضــطراب والقلق . وقد أظهرت مجموعة من الدراسات نتائج إيجابية في المظاهر السلوكية للأطفــال الذين يعانون من صعوبات التعلم من خلال استخدام العلاج الطبي المناسب كانت ، وهنتون ١٩٧٤ Kinght , Henton وأخرون يؤكدون النتائج الايجابية المستمدة من العــلاج الطبي بالنسبة لعدد محدود من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم .وهم يرون أن اســتخدام العــلاج الطبي فى مثل هذه الحالات يفقد فعاليته إذا ما تم بمعزل عن الأساليب العلاجية الأخرى ، بما في ذلك الاستراتيجيات التعليمية والإرشاد النفسي للطفل ووالديه (وهو ما حدا بالباحثة بضم الوالدين والمدرسين في البرنامج الإرشادي الذي صمم في هذه الدراسة ، كمــا علينا أن نتذكر دائما أن العلاج الطبي يكون ضروريا فقط في حالات قليلة وأن العقاقير الطبــية ليســت العلاج الشافي للصعوبات الخاصة في التعلم **(فتحي السيد عبد الرحيم و حلمى السعيد بشاى ، ١٩٨٨ ، ص٤٣١ : ٤٣٢)**

ثالثاً – علاج صعوبات التعلم النمائية

ولأهمية صعوبات التعلم الأولية سيكتفي بتناولها في هذا الجزء

١ – علاج اضطرابات الانتباه النشاط الزائد :

نتــيجة لشــيوع اضــطرابات الانتــباه و النشاط الزائد و تأثير هذه الاضطرابات على معظم العملــيات المعرفــية المستخدمة في كافة الأنشطة الأكاديمية والمعرفية فقد استقطبت التدخل العلاجــي كافــة اهتمام المربين والباحثين والآباء والمنظمات المهتمة بالتربية الخاصة عامة

وذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص . وقد أفرزت هذه الاهتمامات اتساع قادة التدخل العلاجى حيث شمل أنماط العلاج التالي :

١ – التدخل الطبي .

٢ – التدخل العلاجي بالتغذية.

٣ – تعديل السلوك.

٤ – تدريب الآباء (فتحي مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ ، ص ٢٧٦)

١ – التدخل الطبي :

يشكل التدخل العلاجي الطبي أكثر أنماط التدخل العلاجي شيوعا واستخداما مع ذوي اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد . ويقوم التدخل الطبي على أساس إعطاء بعض العقاقير لهذه الفئة من الأطفال .كما أن الدراسات والبحوث التي أجريت على فاعلية العلاج الطبي كثيرة ومتنوعة إلا أنه يمكن استنتاج بعض التعميمات على النحو التالي :

- حوالي من نصف إلى ثلثي الأطفال أظهروا تحسنا من التدخل العلاجي .
- أحدث هذا العلاج تحسنا في قدرة الطلاب على الانتباه والسلوك المرتبط بمهمة محددة وخفض السلوك المندفع والنشاط الحركي الزائد.
- ليس هناك أدلة واضحة على التحسن في الأداء الأكاديمي .
- بعض الدراسات الحديثة توصلت إلى تحسن الأداء على المهام الرياضية.

٢ – التدخل العلاجي بالتغذية :

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت حول التدخل العلاجي بالتغذية إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة بين الحساسية للتغذية واضطرابات نقص الانتباه لدى الأطفال .

ومن الدراسات الجديدة في هذا المجال دراسة كبلان ١٩٨٩ م Kaplan والتى توصلت إلى أن استبعاد عناصر غذائية كثيرة مثل النكهات أو الألوان الصناعية والشيكولاتات وجلومينات الصوديوم والمواد الحافظة والكافيين وأوضحت النتائج أن ٤٢% من المفحوصين قد حققوا تحسنا بمعدل ٥٠% من سلوكياتهم وأن ١٦% حققوا تحسنا بنسبة ١٢% فقط .

إلا أنه يمكن استخلاص بعض النقاط الآتية :

١ – الأطفـــال الذيـــن اســـتجابوا للتدخل الطبي أولئك الذين لديهم حساسية لأنواع معينة من التغذية.

٢ – العيـــنات التـــي أجريـــت عليها الدراسة كانت عينات غير مختارة ولم يحدث تأثرا دالا بالتدخل العلاجي للتغذية (**فتحي مصطفى الزيات** ، ١٩٩٨،صـــ٢٧٨: صـــ٢٨٠)

٣ – تعديل السلوك (Behavior Modification)

هـــو مدخل علاجي ينبع من المدرسة السلوكية ويقوم على أساس استخدام مبدأ الثواب والعقاب عـــند أداء الفـــرد لأنمـــاط سلوكية معينة . فتثاب الأنماط السلوكية المرغوبة وتعاقب الأنماط السلوكية غير المرغوبة . إلا أنه يمكن استخلاص بعض التعميمات لهذا المدخل ومنها :

١ – يحقـــق تعديـــل الســـلوك بعض النجاح بالنسبة للأنماط السلوكية التي تحدث في كل من المدرسة والمنزل .

٢ – الاستجابة لبرامج أو مدخل تعديل السلوك تقتصر على بعض الأطفال وليس معظمهم.

٣ – أن تعديـــل الســـلوك لا يمكن أن يحول الطفل ذو اضطراب الانتباه ونشاط زائد إلى طفل عادي تماما (**فتحي مصطفى الزيات** ، ١٩٩٨، ص ٢٨٠)

٤ – تدريب الآباء (Parent Training)

يقـــوم هذا المدخل العلاجي على أساس أن الآباء هم أكثر الأشخاص البالغين تواجدا ومعايشة واهتماما بحياة الطفل وعلى ذلك فإن تدريب الوالدين على التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب والـــتعزيز الســـلبي للســـلوك غير المرغوب ومع تكرار حدوث هذا الكف يكتسب الطفل هذه الخاصية خلال تفاعله مع الوالدين .

بعض الأساليب المستخدمة في تدريب الآباء :

أ – أهمية انتباه الوالدين لملاحظة سلوك وأنشطة الطفل .

ب – تعزيز سلوك الطاعة لدى الطفل .

ج – إيجاد نظام أسري للكسب والخسارة.

د – تخصـــيص وقت حر تلقائي لا يتقيد فيه الطفل بالأوامر (**فتحـــي مصطفى الزيات ، ١٩٩٨،**

ص٢٨٠ : ص٢٨٤)

بعض الأساليب التي يمكن أن تحسن من سلوك الانتباه :

١ – العمل على توجيه الانتباه نحو المثيرات ذات العلاقة .

٢ – إخبار الطفل بالمثيرات المهمة .

٣ – تقليل عدد المثيرات وكذلك تعقيدها .

٤ – زيادة حدة المثيرات .

٥ – استخدام المثيرات والخبرات الجديدة .

٦ – توظيف أسلوب اللمس والحركة لزيادة الانتباه .

٧ – عرض المواد في شكل مجموعات متجانسة.

٨ – إعطـــاء وقـــت كاف لانتقال الانتباه من مثير إلى أخر (**كيرك ، كالفنت ، ١٩٨٨م ، ص**

١٢٤ : ص١٢٧)

بعض الإرشادات للوالدين والمدرسين للأطفال ذوي اضطرابات نقص الانتباه :

أ – تجزئة العمل (الواجب) إلى أجزاء صغيرة مع إعطائه راحة من وقت لآخر.

ب – ترتيب مكان خاص للاستذكار بعيدا عن حجرة النوم.

ج – السماح للطفل بتغير مكان الجلوس سواء لعمل الواجب أو الاستذكار .

د – الســـماح للطفـــل بعمـــل بعض الأعمال بيده في حالة الإنصات للمدرس مثل كتابة بعض ملحوظات عما يسمعه .

ه – العمل على ترتيب مقعد أمام المدرس وجعله دائم النظر له أثناء الشرح.

و – تعزيز كل سلوك إيجابي وتقديم مكافأة عنه .

ز – يجب الموازنة بين النقد والمكافأة (Crocker , L . C ., 1992 , PP 475)

٢ – علاج مشكلات الذاكرة

عندما تكون المادة التعليمية التى سيتم تعلمها مألوفة للطفل ويبدى اهتماما" بها فقد يحدث التعلم بشـــكل تلقائـــي .وهـــناك كمية كبيرة من المادة التعليمية غير مألوفة ولا تقع فى مجال اهتمام الطفل ولن يتم تعلمها بسهولة .

هناك ٦ طرق يمكن أن تأخذ فى الاعتبار وتساعد فى التذكر :

١ – اختيار المحتوى وكتابة أهدافا" للذاكرة

٢ – تحديد ما يتوقع أن يتم تذكره

٣ – تنظيم المعلومات التى سيتم تذكرها

٤ – عرض المعلومات التى سوف يتم تذكرها

٥ – اختيار استراتيجيات التدريب والإعادة

٦ – المراقبة الذاتية (كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨ صـــ١٥١ : صـــ١٥٨)

١ – اختيار المحتوى وكتابة أهدافا" للذاكرة

يجـــب أن تكون المواد المراد حفظها وتذكرها ذات معنى ومألوفة ثم الانتقال تدريجيا للمحتوى غير المألوف .

– كتابة الأهداف المراد حفظها هل هى أسماء ؟ هل هى أعداد ؟ وهل يجب أن يتقنها ١٠٠%

٢ - تحديد ما يتوقع أن يتم تذكره

يجب ان يتفهم الطفل ما هو متوقع منه بالضبط من خلال عملية التعليم . فإذا كان على الطفل ان يـــتعلم عملية الضرب فلابد أن تكون لديه الدافعية لتذكر حقائق الضرب وعلى المدرس أن يبذل الجهد لاعداد الطفل للتذكر وذلك بمساعد ته على فهم ما هو متوقع منه

٣ - تنظيم المعلومات التى سيتم تذكرها

وهـــذا يعـــنى تنظيم المعلومات وتجميعها فى شكل مجموعات فرعية صغيرة وذلك من شأنه التذكر بفاعلية أكثر وبناء علاقات وروابط

٤ - عرض المعلومات التى سوف يتم تذكرها

ان عـــرض المعلومـــات المراد تذكرها تعتبر من العوامل الهامة للتذكر ويتم ذلك عن طريق تقديـــم المعلومات بأكثر وسيلة وذلك عن القنوات السمعية واللمسية والحركية وكذلك البصرية ويعتـــبر الانتـــباه عـــاملا مـــن اكـــثر العوامل أهمية فى التذكر وهناك عدد من النقاط يمكن استخدامها لتركيز انتباه الطفل على مهمة التذكر :

أ - جعل المعلومات المراد تذكرها ذات معنى

ب - ربط المعلومات بخبرات الطفل السابقة

ج - جعل السياق منبها للتذكر

د- استخدام مثيرات متعددة لتقوية الربط بين الأشياء .

هـــ - استخدام منبهات كافية ووسائل المساعدة الذاكرة .

و - جمـــع المعلومـــات وتصـــنيفها وفـــق اللون والشكل وفئات ذات مفاهيم واحدة.(كيرك ، وكالفنت ، ١٩٨٨ ، صـــ ١٥١ : صـــ١٥٨)

٥ – اختيار استراتيجيات التدريب والإعادة:

وهـــذا يعنـــي تكـــرار المعلومـــات مـــن قبل الفرد بعد أن يتم تعلم المحتوى وقد أشار فلافل Flavel.1971 إلـــى ضـــرورة القـــيام بإعادة وتكرار المعلومات بشكل مقصود وذلك لزيادة الفعالية في تخزين واسترجاع المعلومات .

٦ – المراقبة الذاتية :

عـــندما يكـــرر الأطفال المادة التعليمية التي سيتم تذكرها يجب تعليمهم أن يراقبوا أداءهم على كـــل مـــن مهمات الاستدعاء والمهمات المعرفية . فقد يبدأ المدرس بمراقبة أداء الأطفال على مهمـــات الذاكـــرة وفي النهاية على الأطفال أن يراقبوا أداءهم بأنفسهم . كما أن ثقة الطفل من خـــلال مراقـــبة الذات ستزداد تدريجيا" فحينما نقدم له مهمة صعبة يجب أن يتم تشجيع الطفل على الاستجابة لها . (كيرك كالفنت ، ١٩٨٨م ،ص١٥١ :ص١٥٨)

٣ – علاج الصعوبات الخاصة بالإدراك

يعـــتمد التدخل العلاجي لاضطراب عملية الإدراك على مجموعتين متمايزتين ومتكاملتين من الأنشطة هما :

١ – أنشطة تدعيم النمو الإدراكي .

٢ – أنشطة تدعيم النمو الحركي .

أولا : أنشطة تدعيم النمو الإدراكي

يعـــتمد اختيار الأنشطة العلاجية في علاج اضطرابات عملية الإدراك على نمط ونوع ودرجة الاضـــطراب أو الصـــعوبة الإدراكـــية التـــي تـــم تحقق من وجودها من خلال الأدوات أو الاختبارات الملائمة . ويتضمن تدعيم النمو الإدراكي على عدة نواحي وهى :

أ – تدعيم الإدراك السمعي ويشتمل على :

١ – الوعي بأصوات الكلام .

٢ – الانتباه السمعي ٠

٣ – التمييز السمعي ٠

٤ – الذاكرة السمعية ٠

ب – تدعيم الإدراك البصري ويشتمل على :

١ – نقل أو نسخ أو إعادة إنتاج للأشكال ٠

٢ – البحث عن الأشكال في الصور ٠

٣ – تصنيف وفقا للون أو الشكل أو الحجم٠

٤ – مزاوجة الأشكال الهندسية ٠

٥ – إدراك بصري للكلمات ٠

٦ – إدراك وتمييز بصري للحروف ٠

٧ – تدريب على الذاكرة البصرية ٠

٨ – أنشطة تقوم على تكامل بين أكثر من نظام إدراكي مثل بصري إلى سمعي ثم سمعي إلى بصري ثم سمعي إلى حركي بصري ٠

ثانيا : أنشطة تدعيم النمو الحركي

وهي تتضمن أنشطة :

١ – أنشطة المشي

٢ – أنشطة الركل والمسك٠

٣ – الأنشطة الحركية الدقيقة (فتحي مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ ، صـ ٣٥٠ : صـ ٣٥٧)

٤ – علاج صعوبات التعلم الأكاديمية

أ – علاج صعوبات القراءة

تباينــت وتعددت الأساليب والبرامج التي صممت لعلاج مشكلات القراءة ، إلا أنه يمكن القول أن عــرض الصورة أثناء نطق الكلمة ثم المرور عليها باليد أثناء النطق وتكرار مع التصحيح أى أن اســتخدام أكثر من مدخل وحاسة (الإبصار – اللمس – النطق) يعد من أهم العوامل مع تقديم التعزيز المناسب للتغلب على هذه المشكلات **(Kirk ,S .,Gallagher , J ., 1993 , PP 234)**

ب – علاج صعوبات الحساب

ينصــب العلاج أساسا" على المشكلة المحددة هل الحساب في عموما أو فى ناحية محدده مثل الضــرب هل سيكون العلاج فرديا" أم جماعيا" ؟ هل سيحتاج الى التحويل الى غرفة المصادر أم ســيتلقى إرشـــادات بكيفية تحصيل الحساب كما يمكن استخدام العديد من الوسائل المساعدة علـــى تقريـــب العملـــيات الحســـابية من مكعبات وخرز وبلى وكل شئ محسوس كالكمبيوتر وبـــرامج الفـــيديو بالإضـــافة إلى التشجيع والتقدير ثم عمل التقويم والمتابعة وهي ضرورية للمحافظة على تقدم الطفل في التحصيل **(Johnson , M . D ., 1988 , PP166 - 167)**

ج – علاج اضطرابات الهجاء

يتمـــثل العـــلاج فـــي التدريـــب الكافـــي على قراءة الحروف من قبل المدرس أولا ثم الطفل وبـــتكرارها وبـــتكرار القراءة مع تصحيح الأخطاء والتعرف المكاني للحروف والتتابع السليم الصـــحيح مـــع تمرير الإصبع على كل حرف منطوق والربط بين الحروف وبعض الأشكال المألوفـــة المرئية من البيئة قد يساعد الطفل على التغلب على هذا النوع من الاضطراب كما يجـــب تقديم الحافز في الحال لكل المحاولات الناجحة ويمكن أن يتم ذلك في جلسات فردية أو جماعية .

كذلـــك يفـــيد العـــلاج بالعمل لتقوية عضلات الكتابة عن طريق تنظيم بعض الألعاب بالخرز والبلى الملون **{ Denkla , M . B ., Roellgen , D . P ., 1992 , 455 - 476 }**

المبحث الثالث

الإرشاد النفسي Psychological counselling

لمحة تاريخية عن الإرشاد النفسي

هــو أحــد فــروع العلوم الإنسانية التي تهدف إلى خدمة وسعادة الإنسان ، والإرشاد بمعــناه الواسع قديم قدم العلاقات الإنسانية ٠ فمن طبيعة الإنسان أن يحكى لأقاربه وأصدقائه ومعارفــه فــيلقى مشــاركة وجدانية واقتراح حلول لهذه المشكلات ٠ معنى ذلك أن الإرشاد النفســي يمــارس منذ القدم ولكن بدون المصطلح وبدون الإطار العلمي الحالي أو في شكل " توجيه بلدي " Lay Guidance ٠

وترجع بداية التوجيه والإرشاد النفسي كما نعرفه الآن إلى مائة عام حين انفصل علم الــنفس الحديث عن أحضان الفلسفة منذ أن أنشأ فونت Wundit ١٨٧٩م فى ليبزج بألمانيا أول معمــل لعلــم الــنفس التجريبــي وبدأت الدراسات العملية لعلم النفس وظهر علم النفس التطبيقي ثم توالى الاهتمام بفئات التأخر الدارسى وما بذل من جهد فى تعليم وتوجيه وارشاد هاتيــن الفئتين من الأفراد ثم انتشرت حركة التوجيه المهني Vocational Guidance وفى الثلاثيــنات بــدأ الإرشــاد العلاجــي Clinical Counselling٠ وفــى الأربعينات ظهرت اختــبارات ومقاييس خاصة للإرشاد النفسي ٠ وفى العقد الخامس ظهر الإرشاد غير المباشر والعلاج النفسي المتمركز حول العميل على يد كارل روجرز Rogers بظهور كتابه الإرشاد والعلاج النفسي Counsellng and Psychotherapy٠

وفــى عــام ١٩٤٧م اعترفــت جمعــية علــم الــنفس الأمريكــية American Psychological association بالإرشــاد النفســي كمــيدان تمنح فيه الدبلومات والدرجات العلــيا وتكونــت فــى الجمعــية ســنة ١٩٥٣م قسم خاص للإرشاد النفسى Division of counselling pcychology وأصــبح الإرشاد النفسي تخصصاً معترفاً به وإن كان يتصل بعلوم أخرى أخذاً وعطاء ٠ (حامد زهران ، ١٩٨٠صــ١٣ : صــ٤٥)

طرق الإرشاد النفسي

تتعدد طرق الإرشاد النفسي وفيما يلي أهمها :

١- الإرشاد الفردي

هـو إرشـاد عمـيل واحد وجهاً لوجه في كل مرة وذلك في حالات المشكلات ذات الطابع الفردي

٢ - الإرشاد الجماعي

هـو إرشـاد عـدد مـن العملاء تتشابه مشكلاتهم معا فى جماعة صغيرة مع استغلال القوى الإرشـادية فى الجماعة وتتبع أساليب متنوعة للإرشاد الجماعي مثل التمثيل النفسي المسرحي (السـيكودراما) والتمثيل الاجتماعي المسرحي (السوسيودراما) والمحاضرات والمناقشات الجماعية والنادى الإرشادي ٠

٣ - الإرشاد الموجه

هـو الإرشاد المتمركز حول المرشد حيث يقوم المرشد بدور ايجابى نشط فى التأثير المباشر في الشخصية والسلوك ٠

٤ - الإرشاد غير الموجه

هـو الإرشـاد الممركز حول العميل حيث يوضع العميل فى مركز دائرة الاهتمام ٠ ومن أهم خصائصـه التمركز حول العميل الذى له حق تقرير مصيره ودور المرشد يكون بمثابة مرآة لوضوح الرؤية واستبصار العميل فى جو حيادي خالي من التهديد ٠

٥ - الإرشاد السلوكي

وفـيه تسـتخدم أسـاليب متنوعة من الغمر – الكف المتبادل – والتقرير الموجب (الثواب) والتعزيز السالب والإطفاء والممارسة السالبة ٠

٦ - الإرشاد باللعب

وهو نوع خاص من أنواع الإرشاد العلاجي للأطفال وهو قريب من العلاج باللعب ٠

٧ - **الإرشاد الأسرى :**

هــو عملــية مســاعدة أفراد الأسرة فرادى أوفي جماعة في فهم الحياة الأسرية ومسئولياتها لتحقيق الاستقرار والتوافق وحل المشكلات الأسرية ٠

٨ - **الإرشاد التربوي**

هــو عملــية مســاعدة الفرد فى رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه واختــيار الدراســة والمــنهج والمواد المناسبة وكذلك العمل على حل مشكلات النظام وسوء التوافق التربوي والتسرب (**حامد زهران ، ١٩٩٧م صـــ٢٧٧ ،صـــ٢٧٩**) ٠

وقــد اســتندت الباحــثة في الجزء الآخر من البرنامج الخاص بسلوك الأطفال على الإرشاد السلوكي وخصائصه

وستتناول هذا الموضوع من عدة جوانب :

أولاً- تعريف السلوك Bevahior

ثانياً- تعريف التدعيم (التعزيز) Reinforcement

ثالثاً- استخدام التدعيم (التعزيز) وبعض أساليبه

رابعاً- تصنيف المعززات Classification

خامساًعوامل توضع فى الاعتبار عند التدعيم ٠

أولاً : تعريف السلوك

يشــتمل الســلوك علــى الأشياء التي يقوم بها الفرد ، وكذلك الأشياء التى يفكر فيها فالســلوك الظاهــر overtهــو السلوك المرئي أو الذى يكون واضحاً للآخرين مثل الكلام ، التعبــير غــير اللفظي (الإيحاء ـــ الابتسام) والسلوك الحركي (مثل المشى وتناول الطعام وغــيره) أمـــا السلوك غير الظاهر Covert فيشتمل على الأحداث التى تقع داخل الفرد ولا تلاحظ من خارجه وتحتاج أن نعرفها من العميل نفسه أو أن نستنتجها من سلوكه غير اللفظى (**محمد محروس ، محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٧ صـــــ ٤٥**) ٠

أمـــا جونســـتون وبنيـــبكر ١٩٨٠ Johnston & Penny packer 1980 فقالا أنه يجــب أن نـــأخذ بعيـــن الاعتـــبار التفاعل بين الفرد والبيئة عند الإشارة إلى التعريف العلمي للســـلوك ، وأن هذا التفاعل عملية متواصلة ، فالسلوك ليس شيئا ثابت ولكنه يتغير ، وهو لا يحدث فى فراغ وإنما فى بيئه ما ، (نقلا عن جمال الخطيب ، ١٩٩٠ صـــ ٢٠) .

ثانياً : تعريف التدعيم (التعزيز)

التدعيم (التعزيز)

التدعـــيم مصـــطلح عام يشير إلى عملية التعلم التى تشمل على تقديم مثير معين بعد حـــدوث الاســـتجابة الأمر الذى يؤدى إلى تقوية الاستجابة ، ويسمى المثير الذى يعمل على زيـــادة احـــتمالات حـــدوث السلوك معززا، أما المثير الذى يؤدى إلى تقوية السلوك فيسمى معززاً موجباً ، فى حين يسمى المثير الذى يؤدى إختفاؤه إلى تقوية السلوك بالمعزز السالب، ولذا فإن التعزيز من أهم مبادىء تعديل السلوك على الاطلاق وهذا ما دفع بالبعض إلى تسمية أساليب تعديل السلوك بأساليب التعزيز .

وقـــد نشـــأ هـــذا الاتجاه من الأبحاث المعملية المعروفة لبافلوف Pavalov ، وواطسن Watsonكما أن معظم عمليات تدعيم السلوك الحالية مأخوذة عن أعمال سكنر Skinner **(محمد محروس ، محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٧ صـــــ ٣٥٤) .**

ثالثا : استخدام التدعيم وبعض أساليبه

ويستخدم التدعيم فى المجال المدرسى فى العديد من الجوانب منها فى حالة الخاطئة من جانب التلامـــيذ مـــثل كثرة التحدث فى الفصل بدون إذن ، والاندفاعية ، وعدم الانتباه عدم مراعاة الـــنظام فـــى الفصـــل وفى المكتبة وإستخدام الألفاظ غير المهذبة والخروج من الفصل أو من الكرســـى بدون مبرر وعدم الاهتمام بالأنشطة داخل الفصل والعمل على تعطيل الآخرين من

الـــزملاء ، وإصــــدار الأصوات والإشارات وغيره أثناء العملية التعليمية وغيره من السلوك الخاطئة (محمد محروس ، محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٧ صـــ٣٥٥) .

بعض أساليب التدعيم (التعزيز)

أ – المعززات الاجتماعية : Social reinforcement

وتتضـــمن عـــدداً مـــن الإجراءات مثل المدح والتلاحم الجسدي (كالرتب على كتف الطفل) والتعبـــيرات الإيجابـــية للوجـــه كالابتســـام ، ويتميز هذا النوع من التعزيز الاجتماعي بعدة مميزات منها :

١- المدح والموافقة اللفظية فعالة جداً فى تعديل السلوك .

٢- التعزيز الاجتماعي يسهل من تقبل المدرس .

٣- يستخدم من قبل المدرسين والوالدين وغيره فى كل المواقف الحياتية اليومية .

٤- فـــي حالـــة عدم استخدامه لا يولد حرماناً مثل المعززات الأخرى (**كالطعام مثلا في حالة عدم استخدامه لا يولد حرمانا**) .

ب ـ الامتيازات والأنشطة Privileges and activities

يمـــيل الأطفـــال إلـــى المشاركة فى الأنشطة التى يفضلونها ويعتمد استخدام الأنشطة المفضـــلة كأســـلوب علاجـــى على قاعدة بريماك Premack Principale الذى لاحظ أن الســـلوك الأكثر تكراراً فى مواقف الاختيار الحر يمكن استخدامه فى تعزيز السلوكيات الأقل تكـــراراً ويمكن أن يستخدم هذا الأسلوب في الفصل المدرسي بأن يسمح للأطفال في الاشتراك فـــى الأنشـــطة مـــن اختيارهم فى أوقات الراحة مثل مشاهدة أفلام تسجيلية و أفلام تعليمية و ترفيهية أو نشاط قراءة أو لعب ألعاب رياضية أو غيره من الأنشطة .

جـ - التغذية المرتدة Feedback

وتعنى إمداد الفرد بمعلومات حول مستوى إنجازه حيث يستطيع الفرد بذلك أن يتجاوز أخطاؤه ويعدل من سلوكه ويعتبر هذا الأسلوب فعال خاصة إذا اقترن بتعزيزات أخرى مثل المديح أو إعطاء الهدايا أو غيرها .

د- المعززات الرمزية Token Reinforement

وتستخدم المعززات كالنجوم والدرجات والبطاقات وغيرها وهذه المعززات الرمزية قد لا تكون ذات قيمة فى حد ذاتها ولكنها تكتسب خاصية التعزيز فى خلال استبدالها بمعززات عينية كالطعام واللعب والنقود وغيرها وتعطى عند القيام بسلوك مرغوب فيه أو تجنب سلوك غير مرغوب فيه (**محمد محروس الشناوى ، محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٧م صـ ٣٥٧ : ٣٦١**)

رابعاً تصنيف التعزيز (التدعيم)

أ – معزز إيجابي هو المثير الذى يؤدى ظهوره إلى تقوية السلوك .

ب – معزز سلبي هو المثير الذى يؤدى اختفاؤه إلى تقوية السلوك .

تصنيف آخر

أ• حين يكون السلوك غير متعلم يسمى معزز أولى

ب• حين يكون السلوك متعلم يسمى معزز ثانوى

تصنيف آخر

أ- معزز طبيعى هى التوابع ذات العلاقة المنطقية بالسلوك (ابتسامة المعلم فى الفصل معزز طبيعي)

ب- معـــزز اصطناعى حين يعطى المدرس للطفل نقاطا يمكن أن تستبدل بأشياء أخرى فيما بعد بأشياء يحبها ، (**جمال الخطيب ١٩٩٠ صـ ١٥٢ : ١٥٣**)

خامساً : بعض العوامل التى توضع فى الاعتبار عند التدعيم

أ – مدى تكرار التعزيز

يخـــتلف تكـــرار التعزيز بإختلاف الموقف فإذا كان يريد إكساب سلوكيات جديده فإنه يفضل تعزيز المتعلم في كل وقت ولأي عدد من المرات يظهر فيه السلوك الجديد ، لأنه كلما زادت عـــدد مـــرات الـــتعزيزات زادت الفرصـــة لتحقيق تعلم أسرع ، أما إذا كان السلوك المطلـــوب تعزيزه سلوك متكرر مثل إجابة تلميذ متفوق على أحد الأسئلة الصعبة مثلاً يصبح من المفيد تعزيز هذا السلوك من وقت لآخر ،

ب – الوقت المناسب لعملية التعزيز

يجـــب أن يكون الفاصل الزمني بين حدوث السلوك المرغوب فيه وعملية التعزيز قصير جداً وتدريجـــيا تتم زيادة هذا الفاصل الزمنى كلما تحققت درجة أكبر من ثبات السلوك ، وقد يحتاج فـــى حـــالات صـــعوبات القراءة إلى تعزيز بعد كل كلمة على حدة لأن ذلك قد ينمى مهارات القراءة ويزيد الثقة بالنفس ويزيد من قدرته (الطفل) على إزالة الاحباط،

جـــ – أنواع المعززات

يجـــب أن توضع فى الاعتبار عدة أمور فى اختيار المعززات منها المرحلة العمرية المستوى الاقتصـــادي الاجتماعـــي وبشكل عام يجب أن تراعى بعض الاعتبارات عند تقديم المعززات الرمزية بشكل خاص ومنها :

١- أن تكون مأمونة المخاطر ،

٢- ألا تكون سريعة التلف ويمكن الاحتفاظ بها ،

٣- الا تكون ثمينة أو غالية الثمن ٠

٤ -ألا تثـــير دهشة الطفل وتشغله عن الدروس اللاحقة ٠ (**محمد محروس الشناوى ، محمد السيد عبد الحمن ١٩٩٧ ، صـــ٣٥٧ :صـــ٣٦٧)**

د - السن والجنس

فـــى أطفال الرياض والطفولة المبكرة قد لا تشبعهم عملية المدح وذلك لاعتمادهم على سلطة البالغيـــن أمـــا فى أعمار الطفولة المتأخرة فالبنات أكثر لهفة على التعزيز من الكبار فى حين يفضل البنين الاستحسان من قبل الأقران والألعاب ذات الطبيعة الحركية والنشاط البدنى

(محمد محروس الشناوى ، محمد السيد عبد الحمن ١٩٩٧ ، ص ٣٥٩ :ص ٣٦٧)

المبحث الرابع

نظرية أ . لوريا A R .Luria

مقدمة :-

عمل جال Gall على تطوير علم النفس العصبي الحديث (كراتشى Krach١٩٦٢)

و افترض أن المخ يتكون من العديد من خلايا مشيرا" إلى ما يقال تلك الأيام من أن كل جزء في المخ له وظيفة نفسية محددة مثل القراءة والكتابة – الحساب والمشى بالإضافة إلى إن حجم هذا العضو يحدد مقدار مهارة الشخص مثال الشخص الجيد في القراءة حجم مساحة القراءة اكبر .

هذه النظرية كانت بمثابة البداية لمبادئ أصحاب نظرية المكان Localizationists واقترح جال إن لكل مساحات المخ وظيفة محددة – وتمارس بمعزل عن القدرات الأخرى بالمخ قام فلورينز Flourins عمل العديد من التجارب لدحض هذه النظرية .

على ضوء هذه النتائج التي توصل إليها افترض نظرية وظيفة المخ Brain Function theory وقال إن مساحات المخ متعادلة Equipotential ولا يوجد اختلاف في أنسجة المخ فيما يتعلق بالسلوك النفسي كما اقترح أصحاب نظرية المكان . ومن هذه الافتراض اشتق المصطلح معادل " مساو " – وبما أن أنسجة المخ متساوية فإن تأثير الإصابة يحدد بحجمها أكثر من مكانها .

هاتان النظريتان مكثتا بنفس القوة مع تغيير طفيف منذ دراستهما ورغم ذلك لم يلقى هذان المدخلان قبولا" عالميا" لأنهما تعرضتا لكثير من أوجه النقد خاصه من هالستيد ١٩٤٧ Halstead الذى لم يجد مسانده لهذا الاتجاه من دراسته المستفيضة على مرض تلف المخ . الدليل على عجز هذين المدخلين فى دراسة علاقات السلوك لمخ الإنسان نتج عنه نمو الحاجة لبديل هاتين النظريتين ، وقد يكون الدليل الأكثر شمولا" ومعرفة قد افترض عن طريق الأخصائي النفسي العصبي أو لوريا Alexander R . luria (Golden ,CJ., 1987 , pp 97 : 98)

نظرية لوريا ١٩٧٣ – ١٩٨٠

إقـــترح لوريـــا أن المخ يعمل بطريقة مشابهة وأن كل جزء فى المخ يعمل بتوافق مع الأماكن الأخـــرى لإصـــدار السلوك . ولا يوجد جزء فى المخ مسئول بمفرده على أى سلوك إنساني إرادي .

قـــرر لوريا بأن السلوك هو نتيجة لتفاعل أماكن مختلفة للمخ مثل أصحاب نظرية تعادل مساحات المخ ونقل دور محدد لكل مكان فى المخ مثل أصحاب نظرية المكان ويرى لوريا أن الســـلوك هـــو وظيفة أجهزة المخ أكثر من كونها مساحات محددة وأن السلوك الناتج سيكون مشوها" .

مـــن أهم مفاهيم نظرية لوريا مفهوم بدائل الأجهزة الوظيفية the concept of alternative functional systems هـــذا المفهـــوم يدل على أن السلوك الظاهر قد يكون نتاج أكثر من جهاز وظيفي .

بناء الأجهزة الوظيفية structureOf Functional systems

حـــدد لوريـــا وظـــائف محددة لكل أجزاء المخ ، وبنى على هذا التحديد البيانات الفسيولوجية والملاحظـــات النفســـية وان كل مساحة فى المخ تشارك فى الأجهزة الوظيفية ويمكن لمساحة محددة ان تشارك فى أى عدد من الأجهزة .

قسم لوريا المخ إلى ثلاث وحدات رئيسية

الوحدة الأولى : عمليات الإثارة والانتباه Arousal and Attention

الوحدة الثانية : استقبال وتكامل جسمي sensory Receptive and Integration

الوحدة الثالثة : التنفيذ الحركي ، والتخطيط والتقويم

Motor Execution, planning and Evaluation

كـــل هذه الوحدات تدخل في كل السلوك بدون استثناء ، بالرغم من أن المشاركة النسبية لكل وحدة تختلف مع السلوك . أما الوحدة الثانية والثالثة فقسمت إلى تقسيمات فرعية .

أولا : الوحدة الأولى :

عملية الإثارة والانتباه :

وتـــتكون مـــن أجـــزاء المـــخ وتعـــرف باسم الجهاز الفرعي المحرك Reticular Activating System هذا الجهاز يتكون من مجموعة من التركيبات التي تعمل على رفع أو خفــض إثـــارة القشـــرة Cortical Arousal هذا البناء التركيبي يمتد من القنطرة pons إلى القشـــرة Medulla خـــلال مهـــاد القشـــرة Thalamus وهذا الجهاز من الأهمية بمكان لأنه ضـــروري للحـــياة . لأن بـــدون القشـــرة المخية يصبح الإنسان غير قادر على الاستجابة . والاضطرابات فى هذا الجهاز يمكن أن تختلف (تتراوح) بين النوم المرضي (Narcolepsy) إلى الأرق .

بالإضـــافة إلـــى ذلك فإن له دورا في تنقية المدخلات الحسية (مثل اللمس والإبصار) والتي يمكن أن تتداخل مع العمليات المعرفية Cognitive Processes

ثانيا : الوحدة الثانية :

وهـــي مســـئولية عـــن القدرات التعليمية الأكثر تبكيرا في حياة الإنسان وكذلك عن كثيرا من القدرات التي تعرف عن طريق اختبارات الذكاء .

ويمكن أن تقسم هذه الوحدة إلى ثلاثة أجزاء فرعية أو مساحات فرعية .

أ – **الأولـــى** : وتعمل كجزء مستقبل حسي . المدخلات فيها inputs تتم على أساس العضو الحسي المناسب وفي هذه المرحلة يحدث التكامل الأساسي للقشرة المخية .

ب – **الجـــزء الثانـــي** : يوجد به ثلاث مساحات أساسية وكل واحدة منها لها خاصية لعمل محـــدد . المساحة السمعية في الفص الصدغي . المساحة البصرية في الفص المؤخري. المســـاحة اللمســـية فـــي الفص الجداري . والعمل الآخر لهذه المساحة هو تحليل وتكامل المعلومـــات المســـتقبلة بالمســـاحة الأولى . ولذا فالجزء السمعي acoustic (في الفص الصـــدغي) مســـئول عـــن تحليل الأصوات وتنظيمها وكذلك الأوزان وغيره من الأشياء ويوجـــد تمايز كبير بين الأنصاف المخية . النصف الأيسر (السائد هو المسيطر في أغلبية الأشخاص) يحلل الأشياء المتعلمة ، بينما النصف الأيمن يسيطر على تحليل الأشياء غير

اللفظـية خاصـة المكانية والقدرات الموسيقية كذلك . هذان النصفان لهما دور كبير في أغلب السلوكيات.

جـ- **الجزء الثالث Tertiary** ومكانه في الفص الجداري من النصفين الكرويين ومسئول عـن كثـير مـن الأعمال التي تذكر تحت اسم الذكاء . التكامل السمعي والبصري هما للقـراءة والـتكامل الحسـي السـمعي ضروري للكتابة . مهارات قواعد اللغة والتجريد والتحليل المنطقي وفهم حروف الجر وتحديد الزوايا هي بعض مهام مساحة الجزء الثالث الجداري.

ثالثا" الوحدة الثالثة : التنفيذ الحركي - التخطيط والتقويم :

المسـاحة الأولى في الوحدة الثالثة هي جزء للمدخل الحركي في المخ ترسل الأوامر من هذه المساحة (الجزء) إلى العضلات الخاصة لهذه الحركة والتي يحتاج إليها لتأدية أي سلوك .

أمـا الجـزء الثاني : في الوحدة الثالثة فهو مسئول عن تنظيم وتتابع الأعمال الحركية وهذان الجزءان لا يعملان باستقلالية لأنه توجد اتصالات متعددة بين المساحات الحركية واللمسية.

أمـا وظـيفة الجزء الثالث في الوحدة الثالثة فإنها في الأغلب تسمى ما قبل الفصوص الجبهية Prefontal Lobes وهـي مختلفة - بشدة في الوظائف عن المساحات الأولى والثانية ، وأهم عمـل لهـذا الجزء هو التخطيط (اتخاذ القرارات والتقويم وضبط الانفعال والاندفاع وتركيز الانتباه .

يوجـد وظـيفة رئيسية للأقطاب الجبهية هي تقويم القدرات ولأن كثيرا من القدرات لها صلة بالجـزء الثالـث من القطب الجبهي يمكن أن تجمع لتحدد كلمة نضج Maturity ويكون من الصـعب فحـص الأطفال والمراهقين للتميز إصابة الفص الجبهي بسبب عدم النضج وبسبب التدريب البيئ (Golden , C. J. , 1987, pp . 97 : 102)

٢ - نظـــريات تـــتابع النمو Thearies of Developmental Sequencing

فـــي علم النفس العصبي الخاص بالكبار كل وحدات المخ من الناحية النظرية تعمل على وجه الـــتمام قـــبل الإصـــابة ، أما علم النفس العصبي (الخاص بالأطفال) يواجه صعوبة فريدة من نوعها لأن الطفل ينمو ويتغير ولا توجد كل القدرات في سن محددة .

المشكلة الرئيسية هي أن التغير النمائي الناتج عن التقويم النفسي العصبي يجب أن يكون قادرا علىمعـــرفة القـــدرات التـــي يجـــب توافرها في هذا السن بالذات ، وهذا يعقد أكثر حقيقة أن الأطفـــال ينمون عصبيا بنسب متفاوتة ، ولهذا فإن نقص بعض القدرات قد يعتبر علامة على تلف في المخ بينما نقص في قدرات أخرى قد يكون طبيعيا .

عموما توجد نظريتان رئيسيتان لوصف العمليات النمائية العصبية **neuro developmental** procecesses **(Golden, C. J ., 1987, PP. 102- 104)**

النظرية الأولى تفترض أن مخ الطفل يساوي مخ البالغ وهو قادر على القيام بكل القدرات وأن مستويات القدرة تنمو نموا متتاليا ولذا فإن الصعوبة والسرعة وكل الأبعاد المرتبطة بها يمكن للطفل أن يدركها بنجاح بتقدم سنه.

٣ - النظريات الأخرى :

هذه النظريات تفترض وجود فترات نمو عصبية ومميزة لكي يتم التغير الكيفي لأن طبيعة هذا التغـــير كيفـــيا أكـــثر من كونه تغيرا كميا يحدث في القدرات (بياجية ، انيلدر ١٩٦٩، تيبر - روديـــل ١٩٦٢ Piaget, Inhelder , Teuber, Rudel) ولذلك لا يستطيع الفرد أن يستخدم استراتيجيات خاصة مناسبة لحل المشكلات دون الوصول إلى مرحلة عمرية محددة.

تفترض النظرية الأخيرة أن بعض القدرات تنمو بسرعة أكثر من البعض الآخر وأن الطفل لا يســـتطيع تعلمها حتى يبلغ هذه المرحلة من النضج العصبي ولذا فإن قدرات الفص الجبهي لا تنمو قبل سن ١٢ ، وليس من الحكمة أن يشمل اختبار ما على قدرات الفص الجبهي لطفل في

الثامـــنة . فقد يعطي استجابة خطئها أو صوابها لا يقيس نشاط هذا الفص (الجبهي) ولهذا فإن النمو العصبي ما هو إلا نتاج العديد من العوامل منها :

نمـــو أجســـام الخلايـــا Growh of cells bodies ونمـــو الشجيرات العصبية Dendritic Growth وكذلـــك ممرات الأعصاب Establishment of path way - amorg Neurons وكـــل هـــذه العملـــيات ضـــرورية لتكملة النمو العصبي ولذلك توجد علاقة بين فترات النمو الفســـيولوجي للمخ وبين النضج النفسي psychological Maturity بالإضافة إلى المتطلبات البيئية التي تساعد على ظهور هذا السلوك لأنه بدون الخبرة المناسبة لا تنمو القدرات .

(Golden, C. J .,, 1987, pp. 102: 105)

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمـــة :

تعتــبر الدراســات السابقة في جميع مجالات البحوث على درجة كبيرة من الأهمية ، فهي تعطي الخلفــية العلمية للباحث كي تساعده في تكوين الفروض ومناقشة النتائج ، وهي بمثابة الموجه الذي يهدي الباحث ليعرف من أين يبدأ وكيف يسير .

أوضـــح مســـح الـــتراث أن هـــناك العديد من الدراسات في مجال صعوبات التعلم سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية وقد تناول الباحثون هذا الموضوع من نواحى مختلفة ولأهداف متباينة . وقد حاولت تصنيف هذه الدراسات – وهذا لايعنى وجود حدود قاطعة بينها بل قد يتداخل أكــثر من جانب فى المجموعة الواحدة – وسيتم عرض الدراسات وفق التسلسل الزمني (عرضا تصــاعديا) مــن الأقدم الى الأحدث وقد بدأ هذا الفصل بأهم الملاحظات والانطباعات العامة التى تكونــت نتيجة لمسح التراث . وأنهته بأهم الاستنتاجات والنتائج لهذه الدراسات كما قسمت الفصل الى ٥ مباحث وهى كالتالى:

المبحث الأول : الدراسات التي تصدت للجوانب النمائية .

المبحث الثاني : الدراسات التي تصدت للجوانب الأكاديمية التحصيلية .

المبحث الثالث : الدراسات التي تصدت للمتغيرات الأخرى (الجوانب الاجتماعية والانفعالية والسلوكية واضطرابات النمو) المرتبطة بصعوبات التعلم .

المبحث الرابع : الدراسات التي تصدت لبناء وتطبيق برامج (تنموية وتعويضية) لصعوبات التعلم.

المبحث الخامس : الدراسات التي أجريت حول بطارية لوريا نبرسكا للوظائف العصبية النفسية

أهم الملاحظات والانطباعات العامة التي تكونت نتيجة لمسح التراث حول صعوبات التعلم والبرامج المعدة لهذا الغرض .

كشف مسح التراث والتتبع الدقيق للدراسات المتعددة التي أجريت حول هذا الموضوع عن النقاط الآتية :

١ – الاهتمام بتصميم دراسات حول التحصيل الأكاديمي وأنواعه المختلفة (حساب – قراءة– كتابة) وتحديد نسب انتشاره .

٢ – الاهتمام الشديد بمرحلة الطفولة المتأخرة في أغلب الدراسات .

٣ – لم تلق مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة ما قبل المدرسة) نفس الاهتمام رغم أهمية هذه المرحلة في الكشف عن نواحي القصور في بعض العمليات المعرفية.

٤ – بدأ الاهتمام بالجوانب السلوكية والاجتماعية مع بداية النصف الثاني من الثمانينات من القرن الماضي وذلك للعلاقة الارتباطية الموجبة بين التحصيل والنواحي الاجتماعية .

٥ – مع بداية العقد الأخير من القرن الماضي بدأ الاهتمام بإجراء دراسات حول السمات المميزة لفئة الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية.

٦ – الاهتمام بدور المعلم كما كشفت عنه العديد من الدراسات وذلك لأهمية دوره سواء في التشخيص أو في العلاج وكان ذلك مع بداية الثمانينات سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية.

٧ – بدأ الاهتمام بالتصدي الإيجابي لمشكلة صعوبات التعلم من خلال تصميم برامج علاجية للأطفال مع بداية الثمانينات.

٨ – التأكيد على أهمية دور المدرس والمدرسة والاتصال الدائم بينهما وإعداد البرامج اللازمة

لذلك والتي امتدت إلى شهور طويلة.

٩ – مـــع النصـــف الأول مـــن عقـــد الثمانينات بدأ الاهتمام باستخدام اختبارات وبطاريات نفسية عصبية .

١٠- الاهتمام الكبير والمتزايد بإعداد مطبوعات وكتيبات إرشادية وكتب مرجعية في هذا المجال.

١١- الاهتمام بالمناشط المدرسية كأحد العوامل العامة لتكامل بناء الشخصية السوية .

١٢- ندرة شديدة في البرامج التعويضية التنموية للعمليات المعرفية.

١٣- عدم توافر برامج وقائية خاصة في مرحلة الروضة.

١٤- ندرة في تصميم دراسات طولية تتبعية لقياس فاعلية البرامج.

المبحث الأول

أولا – مجموعة الدراسات التي تصدت للجوانب النمائية

١ – دراسة شوارتز ١٩٨١م Schwartz, G.

سعت هذه الدراسة إلى تقويم الصعوبات التعليمية من خلال دراسة وظائف المخ من خلال عدة أوجه : التمييز البصري – السمعي discrimination of vision , auditory والإدراك– الذاكرة– التنظيم والمخرجات . واشتملت العينة على طفل يبلغ من العمر ١١عاما" لديه إصابة في الدماغ ، وأوضحت النتائج صعوبة شديدة في التمييز البصري والوظائف التكاملية . وقد تم وضع برنامج يقوم على أهمية المدخلات اللمسية والسمعية Tactile , auditory لتدريس الحساب والهجاء والقراءة. Schwartz, G, 1981.

٢ – دراسة فيهيل ونايرا ١٩٨٢م

Phihl, R.Q , Niawa, R. , 1989

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في القدرة على الاحتفاظ والاستمرار في الانتباه وذلك بقياس زمن الرجع

واشتملت العينة على ٤٧ طفلا" من حالات صعوبات التعلم و ٤١ من الأطفال العاديين وتوصلت إلى أن عدم القدرة على الاستمرارية في الانتباه والاحتفاظ يعتبر من الخصائص المعرفية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم . Phihl, R.Q , Niawa, R. , 1989

٣ - دراسة لوبر هلهان ، ١٩٨٢ Loper, Hallhan, 1982

لقـد سعت هذه الدراسة إلى مقارنة أداء طلبة عاديين وطلبة ذوي صعوبات تعلم من حيث مهـارات الإدراك – الانتـباه وعلاقـة الانتباه بالتعزيز وتكونت العينة من مجموعتين ضابطتين ومجموعتيـن تجريبيتين من مستوى عمري مختلف (صغار السن وناضجين) . أثبتت الدراسة أن مهـارات الإدراك والانتباه تقل بصورة ذات دلالة إحصائية عند الطلبة ذوى صعوبات تعلم مقارنة بالطلـبة العاديـين وأن أثر التعزيز يبدو أكثر وضوحا" مع الفئة العمرية الأصغر عن الطلبة ذوى صعوبات التعلم الأكبر سنا ، وأكدت الدراسة على ضرورة العمل على تقوية قدرة الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم . (Loper, Hallhan, 1982)

٤ - دراسة بيرنت ومشاركيه ١٩٨٣ Brint , S. et el . , 1983

قامـت هذه الدراسة بهدف مقارنة عملية الإبصار في حالة تقديم مثيرات بصرية على جذب الانتباه والمحافظـة عليه خلال عملية عرض المثيرات البصرية . وقد اشتملت العينة على مجموعتين من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم . وكانت النتيجة مؤداها أن ذوي صعوبات التعلم أقل قدرة على الانتباه والانجذاب للمثيرات البصرية مقارنة بالعاديين . (Brint , S. et el . , 1983)

٥ - دراسة وينتر ١٩٨٤ Winter

سـعت هـذه الدراسـة إلـى دراسة الفروق بين ثلاث مجموعات من الأطفال . المجموعة الأولى وتشـتمل على مجموعة الطلاب ذوي النشاط الحركي الزائد و المجموعة الثانية على ذوي النشاط الحركـي الـزائد مـع وجـود صعوبات تعلم . أما المجموعة الثالثة فهي من الأطفال الذين لديهم

صــعوبات تعلــم فقــط ومجموعة ضابطة ويتراوح العمر الزمني بين ٨سنوات و٩شهور : ١٠ ســنوات لقياس القدرة على الانتباه الانتقائي . تبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأول والمجموعة العادية لصالح العاديين . (Winter , T. , 1984 , P 495)

٦ - * دراسة سيجل ورانن ١٩٨٩م Seigal , L , Ryan , E. , 1989

هدفــت هــذه الدراســة إلــى دراســة الذاكــرة قصيرة المدى . وقسم الباحثان عينة الدراسة إلى مجموعتيــــن: عينــــة صعوبات التعــلم وعينة العاديين ، وتراوح المدى العمري

بيــن ٧ : ١٣ عامــا ، وتم تقسيمهم إلى ٤ مجموعات : مجموعة مضطربي الانتباه ومجموعة ذو صــعوبات تعلــم فــي مادة الحساب ، مجموعة صعوبات في القراءة ، ثم مجموعة العاديين . وتم معالجــة البــيانات باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه والمزدوج واستخدم اختبار شافيه . وتبين مــن النــتائج : حصلت مجموعة صعوبات التعلم في مادة الحساب على درجة منخفضة في ذاكرة الأعــداد، أمــا مجموعة صعوبات التعلم في القراءة فكانت تقديراتهم منخفضة على مقياس الذاكرة بوجه عام (قصيرة المدى) . (Siegal , L. , Ryeen , E. , 1989 , PP 973 - 980)

٧ - دراسة ساهر عبده جابر ١٩٩٠م Sahir A. Gabr, , 1990

هدفــت هــذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على بعض العناصر التي تؤثر في وظائف المخ ، خاصة جــزء الانتباه وعنصر الحديد . وتكونت العينة من ٧٩ تلميذا وتلميذة من إحدى القرى القريبة من محافظــة الجيزة وتراوحت أعمارهم بين ٦ : ١٢ عاما ، واستخدم الباحث الفحص الطبي - الملف المدرســي - دراســة الحالــة الاجتماعية ، بالإضافة إلى التدريب على الحاسب الآلي ، وعينة دم لمعــرفة تشــبع الحديد من عدمه بعد إجراء الجزء الأول من التجربة ، وقسم مجموعة البحث إلى

مجموعتيـــن : المجموعة الأولى أعطيت جرعة حديد لمدة شهريين ، المجموعة الثانية أخذت دواء

ممـــاثلاً في الشكل ولكن ليس به مادة فعالة لمدة شهرين ، واستخدم الباحث المتوسطات والانحراف

المعـــياري والخطـــأ المعياري ، وتحليل التباين ومعامل التوافق . وأظهرت النتائج أن المجموعتين

ظهـــر بهمـــا تحسن ، لكن المجموعة التي أخذت الحديد كان التحسن إيجابيا بنسبة ٠,٠٠٤ ونفس

النتائج ظهرت في معاملات الانحراف حيث وصل معامل التحسن إلى ٠,٤ وكذلك تبين في الجزء

الثاني من التجربة أن مجموعة الحديد قد تميزت بنتائج إيجابية .

والخلاصة أن الانتباه يتأثر بالحديد وليس بأثر نقصه من نقص الأوكسجين أو فقر دم مصاحب .

الحديد هام بالنسبة لنمو الانتباه الطبيعي في الجنس البشري ، خاصة في هذه السن الحساسة.

(تـــتفق هذه النتيجة مع نتائج أبحاث كثيرة والتي تمت على مختلف الأعمار وكذلك على حيوانات

الـــتجارب) . أهمـــية وضـــع الحديد في اللبن باعتباره غذاء لكل الأعمار ، كما يمكن إضافته إلى

الدقيق كغذاء لكل أفراد المجتمع (Saher A. Saber, 1990)

٨- دراسة فيصل الزراد ١٩٩١م

ســـعت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ومدى الاختلاف

من حيث الحجم والنوع والمستويات الدراسية . وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ١٢٩ طفلا

(٦٥ مـــن الذكـــور و ٦٤ من الإناث) من الصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس

للمـــرحلة الابتدائية . واستخدم الباحث محك الاستبعاد ودليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم النمائية

والأكاديمـــية لـــدى تلامـــيذ المرحلة الابتدائية . وتوصلت الدراسة إلى أن صعوبات التعلم النمائية

المنتشـــرة بيـــن أفـــراد العينة حسب الترتيب التالي : صعوبات اللغة والكلام ، صعوبات إدراكية

وحســية - صــعوبات الانتــباه والتركــيز وصــعوبات الذاكرة ، والاحتفاظ وصعوبات المعرفة، والتفكــير، وأن صعوبات التعلم الأكاديمية هي : الحساب ، ثم صعوبات التعبير وصعوبات الكتابة ثم القراءة (**فيصل محمد الزراد** ١٩٩١ ، ص ١٢١ : ص ١٧٨) .

٩ - دراسة أمينة عبدالله كمال ١٩٩٢ م

سعت هذه الدراسة إلى دراسة طبيعة العلاقة بين مهارات الإدراك السمعي والبصري وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث بدولة البحرين وتكونت العينة من ٩٨تلميذا وكان العمر الزمني يتراوح بين ٨ - ١٣ عاما . تبين من تحليل النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين بعض مهارات الإدراك السمعي وصعوبات القراءة ومهارة المعالجة السمعية والتذكر السمعي، كذلك هناك علاقة ارتباطية بين مهارات التمييز البصري وصعوبة التعرف الخاطئ على الكلمة وكانت معاملات الارتباط بين المهارات الإدراكية والسمعية والبصرية لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة في الصف الثاني أكثر عددا وأعلى قيمة من معاملات الارتباط في الصف الثالث **(نقلا عن أنور الشرقاوي ١٩٩٦ ، ص ٢٧٢ ، ٢٧٣).**

١٠ – دراسة روبنز ١٩٩٢ Robins, P.M. , 1992

ســعت هذه الدراسة إلى مقارنة الوظائف السلوكية والانتباه في الأطفال الذين تم تشخيصهم كنقص الانتــباه أو صــعوبات تعليمية ، ثم مقارنة أداء الأطفال باستخدام مقاييس تقدير مقننة ، واستخدام اختبارات نفسية عصبية . تبين أن هناك اختلافات جوهرية بين المجموعتين في تنظيم الذات self regulation ، دقــة العمــل task accuracy وســرعة التخطــيط planining speed والعــدوان aggression لصالح المجموعة الثانية ، إلا أن الانتباه لم يفرق بينهم. **(Robins, P.M. , 1992, p p 65- 89)**

١١ - دراسة جونج ١٩٩٣ Jong , P. F. , 1993

لقـــد أجريـــت هـــذه الدراسة بهدف معرفة العلاقة بين سلوك التلاميذ في المنزل والانتباه والتحصـــيل فـــي المـــرحلة الابتدائية . وكانت عينة الدراسة عددها ٣٧٦ طفلا أعمارهم ٩سنوات وبالصـــف الســـادس فـــي المدرسة الابتدائية بنزلاند Netherland واستخدم الباحث اختبار فهم القـــراءة (والذي يتكون من ٥ قصص تحتوي على ١٣:٣٣ جملة ويختار الطفل الإجابة من عدد مـــن الإجابـــات) واختـــبار تحصيل في مادة الحساب (يتكون من ٤٠ سؤال والإجابة تعتمد على الاختـــيار مـــن عـــدد مـــن الإجابات) . أثبتت الدراسة أن الانتباه يعتبر وسيطا هاما بين السلوك المشـــكل فـــي المـــنزل والتحصيل في المدرسة . وغياب السلوك المشكل في المنزل يعتبر مؤشرا إيجابـــيا للانتـــباه في المدرسة . والانتباه له تأثير ، خاصة في تحصيل الحساب وفهم القراءة، ولم يظهـــر تأثـــير المســـتوى الاقتصـــادي - الاجتماعي على الانتباه ، كذلك لم يثبت تأثير المستوى الاقتصادي الاجتماعي بتحصيل الحساب ولا بفهم القراءة(Jong , P.F. , 1993 , pp 909 905 .)

١٢ - زكريا توفيق أحمد ١٩٩٣م (سلطنة عمان)

هدفـــت هذه الدراسة إلى القيام بمسح بصعوبات التعلم النمائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائـــية علـــى عينة قوامها ٢٣٤ تلميذة وتلميذا في الصف الرابع والخامس والسادس، واستخدم اختـــبار الذكـــاء المصور ودليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم ، وكذلك كشوف درجات التحصيل المدرســـي في اللغة العربية والحساب ، وكذلك البطاقات المدرسية للسجل الصحي للتلاميذ . تبين مـــن تحليل النتائج أن أهم صعوبات التعلم النمائية هي اللغة - الكلام والصعوبات المعرفية والتفكير إدراكية حسية - وصعوبات الذاكرة (الاحتفاظ) صعوبات الانتباه والتركيز، كما تبين أن الصعوبات الأكاديمية ما هي إلا انعكاسا للصعوبات النمائية.(نقلا عن أنور الشرقاوي، ١٩٩٦، ص٢٧٣-٢٧٤)

١٣ - دراسة بلومساك ، ليواندوسكي ١٩٩٧م

Blums ack , J . , Lewandowcki, L. , 1997

لقـد سعت هذه الدراسة إلى عمل تقويم للمشكلات النمائية العصبية لدى عينة مكونة من ١٠٠ من الأطفـال أعمـارهم تتراوح بين ٩ : ١٣ عاما لديهم تاريخ يدل على صعوبات تعلم ، وتم تطبيق استبيان على الوالدين (عددهم ١٠٠) أوضحت النتائج أن هذه الفئة (الأطفال) لديها مشكلات نمائية عصـبية neuro- developmental أو تأخر نمو ، خاصة في مجالات اللغة - الحركة- الانتباه- والسلوك الاجتماعي عن العاديين .(Blumsack , J . , Lewandowcki, L. , 1997, pp. 228- 237)

١٤ - دراسة فاتن صلاح عبدالصادق سنة ١٩٩٩م

لقـد أجريت هذه الدراسة بهدف إعداد صفحة نفسية معرفية مميزة لكل من ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والمعاقين عقلياً ، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين هذه المجموعات فـي القـدرات العقلية المعرفية المتمثلة في الاستجابة للاختبارات الفرعية المكونة للمقياس المتمثلة فـي الصفحة المعرفية مع التحقق من الصدق التلازمي للمقياس من خلال قدرته على التمييز بين المجموعات الدراسية بعضها البعض وبين العينة المرجعية ممثلة في أفراد عينة التقنين . وتكونت العيـنة المرجعـية من ١٦٠ تلميذاً وتلميذةً مقسمةً إلى ثلاث مجموعات لكل فئة ٧٢ فئة صعوبات تعلم ، ٥٨ فئة تأخر دراسي ، ٣٠ فئة معاقين عقليا "إعاقة بسيطة وقد تم استخدام مقياس ستانفورد بيـنه الصـورة الـرابعة ، مقـياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم ، ومقياس الذكاء المصـور ، والصـفحة النفسـية للقدرات والتأثيرات المستنتجة. وتمت معالجة البيانات من خلال تحلـيل التبايـن الاحـادي ، اختـبار ت والنسـبة المئوية ، ومعامل ارتباط بيرسون للقيم الخام .

وتوصلت الباحثة إلى قدرة مقياس ستانفورد بينه على التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والمعاقين عقليا وبين أفراد عينة التقنين . تم تحديد جوانب الضعف والقوة في القدرات المعرفية المميزة لكل مجموعة . (**فاتن صلاح عبدالصادرق ، ١٩٩٩م**)

أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات :

- قصور شديد في التمييز البصري لفئة صعوبات التعلم كما أوضحت ذلك دراسة شوارتز **Schwartz** ١٩٨١م ودراسة برنت ومشاركيه **Brint, et al** ١٩٨٣م.

- مهارات الإدراك والانتباه واللغة والكلام وصعوبات التفكير والذاكرة (الاحتفاظ) هي من أهم العمليات المعرفية المتدنية والمميزة للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية وهذا مأوضحته دراسة ونتر **Winter** ١٩٨٤م ودراسة برنت ومشاركيه **Brint et al** ١٩٨٤م وكذلك دراسة زكريا توفيق أحمد.

- هناك ارتباط وثيق بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية كما أوضحت ذلك دراسة جونج ١٩٩٣م ودراسة زكريا توفيق أحمد١٩٩٣م.

أهم ما يمكن التوصل إليه من استنتاجات عامة من هذه الدراسات

- كشفت هذه المجموعة من الدراسات عن وجود فروق جوهرية بين الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية والعاديين في عدد من الوظائف المعرفية النمائية مثل الإدراك السمعي والبصري والذاكرة ، خاصة قصيرة المدى واللغة.
- أهمية الانتباه كأحد أهم العناصر الهامة في التعلم سواء الانتباه البصري أو السمعي .
- الانتباه يعتبر وسيطاً هاماً بين السلوك المشكل في المنزل والتحصيل في المدرسة.

- الاهتمام بضم أدوات نفسية عصبية لمجموعة الأدوات المستخدمة في الدراسة.
- أهمية التعزيز الإيجابي كوسيلة لتدعيم السلوك المرغوب .
- وجــود بعــض المشــكلات النمائية العصبية لدى فئة صعوبات التعلم كما كشفت عنها بعض الدراسات .
- الاهتمام حديثاً بضم الوالدين عند تصميم الدراسات باعتبارهم مصدراً أساسياً لجمع المعلومات.
- الاهــتمام بعقــد المقارنـــات بين الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية والأطفال الذين لديهم نقص انتباه.
- عدم الاهتمام بدراسة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي كمتغير هام لهذه الفئة .
- القليل جدا من الدراسات التي اهتمت بتثبيت متغير الذكاء عند عقد المقارنات بين المجموعات.
- الاتجاه إلى زيادة عدد أفراد العينة التي يتم دراستها .
- الاهتمام بعقد المقارنة بين الإدراك السمعي والبصري وصعوبات القراءة.
- الاهتمام بمعرفة الفروق بين القدرات المعرفية بين المجموعات المختلفة على مقياس ستانفورد بينه Stanford
- عــدم الاهتمام بفئة الطفولة المبكرة ودراستها باعتبارها فئة هامة واكتشاف هذه الحالات يعتبر عاملا هاما للوقاية من صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي ، خاصة في العالم العربي .
- أغفلت بعض الدراسات ذكر الفروق بين الجنسين فى نتائجها.

المبحث الثاني

الدراسات التي تصدت للجوانب الأكاديمية التحصيلية :

أ - دراسة برين ١٩٨٥م Breen, M. J . , 1985

١ - سعت هذه الدراسة إلى المقارنة بين صعوبات القراءة وصعوبات الحساب وذلك بين مجموعة من التلاميذ عددها ٣٠ تلميذاً ممن يعانون صعوبات في مادة الرياضيات ، ودرجاتهم مرتفعة في القراءة ، ٣٠ تلميذاً ممن يعانون صعوبات في القراءة ودرجاتهم مرتفعة في الرياضيات . تبين من النتائج والتحليل التجميعي للاختبارات التي قدمت للعينتين إلى أن مواطن الصعوبة تكمن في الجوانب التشخيصية في اللغة والتفكير الاستدلالي في الرياضيات ، كما اتضح الانخفاض الدال إحصائيا في القدرات اللفظية بالنسبة للغة لمن يعانون صعوبات تعلم في القراءة

(Breen, M.J. , 1985 , pp 174 - 187)

٢ - دراسة سيجل ، براين ١٩٨٩

(التفصيلات في مبحث الدراسات النمائية)

٣ - دراسة تيسير مفلح الرحيم الكوافمة ١٩٩٠م

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد حجم مشكلة الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية في مدينة أربد الأردنية باستخدام أدوات القياس والتشخيص المعدلة للبيئة الأردنية مع وضع خطة - تربوية علاجية مقترحة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وإثراء المكتبة العربية بمرجع مكتوب بلغة عربية كي تسهم بصورة غير مباشرة في عملية التدريب اللازمة وتكونت العينة من ٢٢٢ تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى السادس ، وتم تطبيق اختبار رافن **Raven**

لقــياس الذكـــاء واســتمارة التعرف المبدئي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واختبار تشخيص صعوبات التلعم لدى التلاميذ الأردنيين وتوصل إلى أن نسبتهم في منطقة أربد كانت ٨,٢٠ % من الذكــور و ٦,٨٨ % بيــن البنات مع رسم خطة شاملة للعلاج (**تيسير مفلح الرحيم الكوافحة ١٩٩٠م)**

٤ - دراسة محمد البيلي وآخرون ١٩٩١م

لقــد ســعت هــذه الدراسة إلى معرفة نسبة شيوع صعوبات تعلم اللغة العربية والحساب في دولة الإمــارات العربــية في المرحلة الابتدائية ، بالإضافة إلى التعرف على بعض الخصائص النفسية والتــي تشــتمل علــى الدافعية للإنجاز والاعتماد على النفس والإحساس بقيمة الذات والعلاقة في الأســرة والعلاقات في المدرسة وكانت عينة البحث مكونة من مجموعتين مجموعة الدارسة وعينة ضــابطة من العاديين (٨٢ صعوبات تعلم لغة عربية ، ٦١ صعوبات تعلم حساب ، ٥٢ صعوبات تعلــم لغــة عربــية وحساب و ٣٨ من الأطفال العاديين واستخدم الباحثون اختبار ذكاء جمعي ، واختبارات تحصيلية لغة عربية وحساب) وكذلك مقياس دافعية الإنجاز واختبارات شخصية وكانت الأدوات الإحصــائية المســتخدمة هــي تحليل التباين والتصميم الثنائي العاملي، ومعامل الانحدار واختــبار شــافيه . وتبيــن من النتائج أن نسبة شيوع اللغة العربية ٤,٣٦% ، الحساب ٥,٤ % والمادتيــن معــا ٣,٩٦ % ، كذلك تبين أن الأطفال (مجموعة الدراسة) يختلفون عن العاديين في القدرة اللفظية والعددية والتفكير المنطقي (كانوا أقل تحصيلاً) كما أن مستوى الدافعية للانجاز أقل من الأطفال العاديين. (**محمد البيلي وآخرون ، ١٩٩١، ص ٧٧ - ١٢٥)**

٥ - دراسة فيصل فيصل الزراد ١٩٩١م

التفصيلات في مبحث الدراسات النمائية

٦ - دراسة أمينة عبدالله كمال ١٩٩٢م

التفصيلات في مبحث الدراسات النمائية

٧ - دراسة عبدالناصر أنيس عبدالوهاب ١٩٩٣م:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد شيوع صعوبات التعلم في القراءة ، الكتابة ، الحساب وتحديد المجال المعرفـــي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين - تكونت عينة الدراسة من ٦٦٤ تلميذا وتلمـــيذة من الصف الرابع الابتدائي واستخدم الباحث اختبار الذكاء المصور واختبارات تحصيلية مختلفة وكانت النتائج كالتالي : ١٦,٥ % صعوبات القراءة ، ١٨,٨ % صعوبات الكتابة ، ١٣,٩ % فـــي الحساب ، كذلك توجد فروق ذات دلالة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الاستدلال اللفظـــي - الاســـتدلال العام والتوليف الصوتي ، والتعبير اللفظي وكذلك التتابع السمعي والإدارك البصري .

(عبد الناصر أنيس عبد الوهاب ، ١٩٩٣ م

٨ - دراسة جونج١٩٩٣م

التفصيلات في مبحث الدراسات النمائية

٩ - دراسة سالفسن ، أندهيم ١٩٩٤ Salveson , K. A. , Undheim , J. O. , 1994

أجريـــت هـــذه الدراســـة في النرويج وسعت إلى استخدام تقرير المدرسين كوسيلة لفرز صعوبات التعلم في دراسة عرضية (cross - sectional) على ٦٠٣ طفلا تم تقديرهم عن طريق مدرسيهم

فـــي الصف الثاني الابتدائي وتراوحت أعمارهم بين ٨ : ٩ سنوات .كما تم مقارنةهذه التقديرات ودرجـــاتهم فـــي مادة القراءة ، الهجاء . أما التحصيل الدراسى فتم تصنيفهم (التلاميذ) على أساس تحصـــيل مـــنخفض عام ومن لديهم صعوبات في القراءة وتم مقارنة هاتين المجموعتين مع أطفال ذوى تحصيل عادي . وتم مقارنة دقة تقويم المدرسين مع النتائج الأخرى.

تبيـــن أن تقدير المدرسين كان دقيقا جدا في حكمهم على الأطفال ذوي التحصيل المنخفض ولكنها كانت أقل في التقويم إلى حد ما على الأطفال الذين لديهم صعوبات قراءة .

١٠ - دراسة السيد كامل أبو شعيشع ١٩٩٥م

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة الفروق بين مجموعة من أطفال الفرقتين الرابعة والخامسة الابتدائية فـــي مديـــنة بـــنها ممـــن يعانون من صعوبات قراءة . وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين هما مجموعة الدراسة وتكونت من ٦ أطفال ذكور واثنين إناث وتراوح العمر الزمني لهم بين ٥أشهور ٩ ســنوات، ٣ أشـــهر و ١١ عاماً بمتوسط قدره ٤ شهور ، ١٠ سنوات وانحراف معياري قدره ٠,٦٧ ومجموعـــة أخرى ضابطة لها نفس مواصفات المجموعة الأولى . واستخدم اختبارات انتباه وسلاســـل أرقـــام وكذلك المصفوفات الملونة ، وتوصل إلى أن أطفال مجموعة صعوبات القراءة لديهم نقص في الانتباه بدرجة ذات دلالة إحصائية عن العاديين وتوجد فروق بين المجموعتين على اختـــبارات المصـــفوفات المتـــتابعة ، لكن هذه الفروق ليست ذات دلالة ، كما لا تختلف مجموعة صـــعوبة القـــراءة عـــن العاديـــن في الدرجات الصحيحة كما تقيسه اختبارات الشطب والدرجات الخاطـــئة علـــى اختبار شطب الكلمات هي الدرجات الوحيدة التي ميزت بين المجموعتين بصورة دالـــة إحصائيا ، كما بينت الدراسة أن نسبة شيوع هذا الاضطراب هو ١,٥ % (سيد أبو شعيشع ، ١٩٩٥ ، ص ١١٥ : ١٢٧)

١١ - دراسة أونو، كاجا، إنجاكي ١٩٩٦ Uno, A. , Kga. M. , Inagaki, M. , 1996

لقـــد سعت هذه الدراسة إلى التقرير عن حالة طفل أظهر اضطراباً خاصاً في كتابة الحروف - كان عمر هذا الطفل ١٣ عاما ذو ذكاء لفظي أعلى من المتوسط ، بينما في حدود المتوسط أدائيا (على اختـــبار وكســـلر المعدل WISC,R) لكنه استطاع أن يكتب ٣٥% من Kanji (اسم اللغة) والتي كـــان مـــن المفـــروض أنه تعلمها منذ ٦ سنوات سابقة ، وكان من الأهمية بمكان تصميم بطارية اختـــبارات لتشـــخيص هذا الاضطراب . أما من وجهة نظر علم النفس المعرفي فهذا الطفل يعاني مـــن اضـــطراب في عمليات استرجاع كتابة "الكانجي kanji" ، بالإضافة إلى ذلك أظهر هذا الطفل اضطرابات في عملية استرجاع الأشكال الكتابية للكانجي retreival disorder of graphic forms of kanji والتـــي قد طلب منه تذكرها ولذلك فإن هذا الطفل يعاني من اضطراب في الكانجي kanji وصعوبة في تكوين الحروف المتصلة والتي تتشابه إلى حد ما مع زملة أعراض الكانجي في الكبار kanji (بحث من اليابان) **(Uno, A. , kga M. , Inagaki, M. , 1996)**

١٢ - دراسة إيمان كامل إبراهيم ٢٠٠٠م Eman Kamel Ibrahim

هدفـــت الباحثة إلى تحديد معدل انتشار صعوبات التعلم بين أطفال المرحلة الابتدائية خلال فترة ٦ شـــهور مـــن المترددين على العيادة الخارجية بمعهد الدراسات العليا للطفولة ومركز الطب النفسي بجامعـــة عين شمس وتشخيص صعوبات التعلم بواسطة اختبارات مقننة واكتشاف أي اضطرابات نفسية مصاحبة لدى هذه الفئة .

وتكونـــت العينة النهائية من مجموعة ضابطة قوامها ٣٣ طفلاً وطفلة ومجموعة تجريبية لها نفس العـــدد وتراوحت الأعمال بين ٨ : ١١ عاما وتمت المضاهاة بينهم في السن و الجنسي - المستوى الاقتصادي الاجتماعي - الذكاء (٩٠ : ١١٠) واستخدمت الباحثة استبيان سلوك الطفل -

المقابلــة الكلينيكــية لتشخيص الأمراض النفسية واستبيان الحالة الاجتماعية واختبارات تحصيلية مقننة لتشخيص صعوبات التعلم . وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها :

لا توجــد فــروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في عينة الدراسة بالمقارنة بالمجموعة الضابطة .

- لا توجد فروق بين اختلافات المستوى الاجتماعي بين مجموعة الدراسة والمجموعة الضابطة.

هــناك فــروق ذات دلالــة لبعض أسباب صعوبات التعلم مثل إصابات الرأس - العوامل العائلية الوراثــية بيــن مجموعــة الدراســة والمجموعة الضابطة . توجد فروق ذات دلالة بين مجموعة الدراسة والمجموعة الضابطة في الاضطرابات النفسية المصاحبة لصعوبة التعلم مثل النشاط الزائد – القلق – العدوانية الاجتماعية . (Eman kamel Ibrahim, 2000)

أهم النتائج لهذه المجموعة من الدراسات والبحوث

- يتمــيز الأطفــال ذوي الصــعوبات التعليمــية بصــعوبات في اللغة والتفكير الاستدلالي في الرياضــيات، كمــا أن قدرتهــم اللفظية أقل من العاديين ، وكذلك في القدرة العددية والتفكير المنطقي .
- تبايــن في نسب انتشار صعوبات مادة الحساب والكتابة والقراءة من بحث لآخر وذلك لعدد من الأســباب منها اختلاف المحكات المستخدمة والأدوات ، وكذلك لاختلاف التعريفات لصعوبات التعلم .
- تعتــبر مشــكلات الإدراك البصري والتتابع السمعي والتوليف الصوتي من المشكلات الشائعة بين هذه الفئة .
- الأطفال الذين لديهم صعوبات قراءة لديهم نقص انتباه عن العاديين .

- التباين في الفروق بين الجنسين في نتائج الدراسات والأبحاث .
- صعوبات الحساب هى أكثر الصعوبات انتشار تليها صعوبات القراءة
- قلة الدافعية للإنجاز تعتبر من الخصائص المميزة لهذه الفئة
- اصابات الرأس ، والعوامل الوراثية والعائلية من ضمن أسباب صعوبات التعلم
- يتميز أطفال هذه الفئة بالقلق – والعدوانية الاجتماعية وبالنشاط الحركى الزائد

أهم الملاحظات والإنطباعات الهامة لهذه المجموعة من الدراسات والبحوث

- تزايد نسبة صعوبات التعلم فى الذكور عن الاناث
- لم تحدد بعض الدراسات فى نتائجها الفروق بين الجنسين
- هناك تشابها" فى زملة أعراض الكانجى فى الصغار والكبار
- مع نهاية العقد الماضى بدأ الاهتمام بتثبيت متغير هام هو المستوى الاقتصادى الاجتماعى
- دراسة واحدة لم تظهر فيها الفروق بين المستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة
- الاتجاه الى زيادة أعداد العينات المستخدمة فى أغلب الدراسات

المبحث الثالث

مجموعة الدراسات التي تصدت للمتغيرات الأخرى

(الجوانب الإجتماعية والانفعالية والسلوكية وإضطراب النمو) المرتبطة بصعوبات التعلم

١ - دراسة روجرز،وسكلوفسكي ١٩٨٥م Rogers,S ., Soklofaske

هدفــت هــذه الدراســة إلى إجراء مقارنة بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم . والأطفـــال العاديين في عدد من الخصائص وتكونت عينة الدراسة من ٤٥ طفلا" من ذوي الصعوبات التعليمية و ٤٥ طفلا من العاديين وتراوحت أعمارهم بين ٧سنوات وستة أشهر، ١٢ سنة وتسعة أشهر واستخدمت العديد من الاختبارات كاختبار مركز الضبط Locus of control واختــبار مفهوم الذات self concept وتوصلت إلى أن الأطفال ذوي الصــعوبات التعليمية يعانون من انخفاض في مفهوم الذات الأكاديمي وتوقعاتهم للأداء أقل مــن العاديين ومركز الضبط لديهم خارجي . كما أن مفهوم الذات الأكاديمي منخفض كما يمكــن عن طريقهما التنبؤ بمدى نجاح الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في البرامج التربوية. (Rogers, S , Soklofaske , 1985)

٢ - دراسة جتمان ١٩٨٣ Gattman , J . 1983

هدفــت هــذه الدراســة عــن الكشف عن أسباب المشكلات السلوكية في المدرسة من وجهة نظر المدرســين والتلامــيذ والآبــاء وأجريت الدراسة على عينة من ٢٢٠ تلميذا من الصف الرابع - الخــامس - الســادس و ٢٨ مدرسا يقومون بالتدريس لهم ، ١٠٧ من الأمهات وذلك على استبيان

مكون من ٢٦ مفردة عن أسباب المشكلات السلوكية وفقا لنموذج فينر Weiner تبين من النتائج أن المدرسين يرجعون المشكلات السلوكية إلى عوامل خارجية ، أما الأمهات فقد جاءت استجاباتهن لتشير إلى أنهن يتحملن مسئولية هذه المشكلات **(Gattman, J , 1983, p p256)**

٣ - دراسة مكنوجني وريتر ١٩٨٦م Mecongaughy, S. , Ritter, D. ,1986

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال الذكور وتكونت العينة من ١٢٢طفلا من فئة صعوبات التعلم من الفئة العمرية من ٦ - ١١ عاما ومجموعة ضابطة وتبين من النتائج أن مجموعة الدراسة أقل كفاءة من العاديين لأن مشاركتهم أقل وأقل من حيث الأداء المدرسي ولديهم مشكلات تتعلق بالاكتئاب والانسحاب الاجتماعي والنشاط المفرط والعدوانية والجنوح وكذلك مشكلات الوسواس القهري Obsessive complusive problems ثم قام نفس الباحث بإجراء نفس الدراسة على عينة أخرى أعمارهم من ١٢ : ١٦ سنة وتوصل إلى نفس النتائج السابقة فيما يتعلق بالكفاءة الاجتماعية وأنهم يتميزون بالانسحاب والعدوانية والنشاط الزائد . **(Mecongaughy, S. , , pp 39 - 45 Ritter, D. 1986)**

٤ - دراسة مصطفى كامل ١٩٨٨م

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة علاقة الأسلوب المعرفي (التريث - الاندفاع) للتلميذ ومستوى نشاطه وعلاقته بصعوبات التعلم في القراءة وطبقت الدراسة على عينة من ٢٠٨ تلميذا بمتوسط عمري ٧ أشهر و٩ سنوات واستخدم اختبار بندر البصري الحركي واختبار سرس الليان وقائمة ملاحظة السلوك. توصلت الدراسة إلى أن مجموعة صعوبات التعلم تتميز بالاندفاعية

ويتميز سلوكهم بالفرط الحركي .(مصطفى كامل ، ١٩٨٨، ص٢١٢ : ص ٢٥٠)

٥ – دراسة كارين ، ليوندوسكي ١٩٩٠م **Caryn, M. R. Lewendowski ,1990**

لقد سعت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات الأسرية والسلوكية وكانت عينة الدراسة مكونة مـن الأولى ٥٩ تلميذا كمجموعة تجريبية ٥٦ تلميذا كمجموعة ضابطة . وكانت أعمارهم تتراوح بيـن ٦ – ١٢ سـنة ، تبين من تحليل النتائج أن تزايد المشكلات الأسرية والسلوكية لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية عن المجموعة الضابطة وأن الفروق كانت ذات دلالة بين المجموعتين .

(Caryn, M. R . , Lewendowski , S. P., 1990 , pp 446 - 450)

٦ – دراسة السيد أحمد صقر ١٩٩٢م

هدفـت هـذه الدراسة إلى تحديد حجم ظاهرة صعوبات التعلم ، والكشف عن الخصائص المعرفية التـي تمـيز أصحاب صعوبات التعلم عن أقرانهم والكشف عن الخصائص اللامعرفية التي تميز أصـحاب صـعوبات الـتعلم عـن أقرانهم العاديين وكانت عينة البحث مكونة من ٥٥ طفلا: ١٨ تلميذا" صعوبات قراءة وحساب ، ١٤ تلميذا" صعوبات قراءة فقط، ٨ تلاميذ حساب فقط ، ثم ١٨ عاديـن وتراوح العمر الزمني بين ٨ سنوات و٢ شهر، ١٠ سنوات و ٦ أشهر بمتوسط قدره ٩ سـنوات و٣ شهور وانحراف معياري قدره ٠,٠٧٣ وتمت المجانسة في السن والجنس والمستوى الاقتصـادي ومسـتوى الذكاء . واستخدم الباحث العديد من الأدوات أهمها قوائم ملاحظة السلوك ومقياس تقدير توافق الأطفال ومقياس الدافعية للإنجاز – مقياس وكسلر لذكاء الأطفال مقياس القلق واسـتبيان توارنس لتقييم الذات وتوصلت للعديد من النتائج باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ، واختـبار شـافيه – أكثر صعوبات التعلم انتشارا" هي القراءة – الحساب ٤,٩٤% وجود فروق في الدرجـة الكلية الإدراكية باستخدام اختباري تكمـيل الصـور وترتيـب الصور ورسوم

المكعبات – انخفاض درجة الانتباه وانخفاض تقدير الذات ودافعية الإنجاز لذوي صعوبات التعلم (السيد أحمد صقر ١٩٩٢).

٧ - دراسة ناريمان محمد رفاعي ، ومحمود عوض الله سالم ١٩٩٣:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت العينة النهائية للدراسة من ٥٨ تلميذا ، ٣٧ تلميذة وتم تصنيفهم إلى ثلاث مجموعات : مجموعة صعوبات تعلم عامة ، ، ومجموعة صعوبات تعلم خاصة ، ومجموعة أسوياء . وقد استخدمت العديد من الأدوات : اختبار الذكاء المصور وقائمة مشكلات التوافق واستفتاء الشخصية للمرحلة الأولى واستخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه ، وكذلك الاختبار التائي . وقد تم التوصل إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من العدوانية الناقدة ضد الاجتماعية وعدم الاتزان الانفعالى ضد الاتزان، والاستقرار ضد القلق والخضوع ضد السيطرة وعدم تحمل المسئولية ضد المسئولية – الدافعية ضد الرومانتكية والجماعية ضد الانفراد ، وعدم الإدراك الاجتماعي ضد الإدراك الاجتماعي والثقة ضد عدم الثقة وضعف ضبط النفس ضد ضبط النفس وذلك بين مجموعة العاديين ومجموعة ذوي صعوبات التعلم في حين اختفت الفروق بين المجموعات الثلاث في بعد الانطواء ضد الانبساط (ناريمان رفاعي ، محمد عوض سالم، ١٩٩٣).

٨ - دراسة سعيد عبدالله إبراهيم دبيس ١٩٩٤ :

لقـد سـعت هذه الدراسة إلى دراسة المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقـتها بـبعض المتغيرات وتكونت العينة من ١٣٩ طفلا "(١١١ من الإناث ، ٢٨ من الذكور) يعانون من صعوبات تعلم من الصف الأول والثاني والثالث واستخدم الباحث أداتين رئيسـتين هما اختبار الذكاء المصور ومقياس تقدير التلميذ وكانت أهم النتائج التي توصل إليها الباحث هي أن المظاهر السلوكية موضوع الدراسة تنتشر لدى الجنسين على حد سواء ولا تختلف باختلاف المدى العمري موضوع الدراسة الحالية ، كذلك يلعب تعليم الأب والأم دورا هامـا فـي مواجهتهم هذه الصعوبات نظرا لما قد يكون لديهم من معرفة وقدرة على التأثير في بعض العوامل الثانوية (**دراسة سعيد عبد الله إبراهيم دبيس ١٩٩٤**)

٩ - دراسة ستانفورد وهيند ١٩٩٤م Stanford, L. D., Hynd, G. W., 1994

هدفـت هذه الدراسة إلى مقارنة الأعراض السلوكية للأطفال ذوي النشاط الزائد بدون فرط حركي ADD وبفرط حركي ADHD ومن لديهم صعوبات تعليمية . العينة الكلية للدراسة تكونـت مـن ٧٧ طفلا من العيادة الخارجية تم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات: مجموعـة نقـص الانتباه مع فرط حركي ٣٥ تلميذا" ثم مجموعة نقص الانتباه دون فرط حركـي (٢٥) تلمـيذا" ، ثم مجموعة صعوبات التعلم (١٧) تلميذا وتم تقويم سلوك هؤلاء الأطفال اعتمادا على مقياس تقدير السلوك الذي طبق على الآباء والمدرسين تبين من النتائج أن المجموعـة الأولـى هـم أكـثر اضـطرابا من المجموعتين الثانية، الثالثة . أما المجموعة الثانية،الثالثة فهم أقل نشاطا وأكثر خجلا ولديهم أحلام يقظة Day – dreams . وأن هناك تشابها" في الأعراض الانسحابية withdrawal والاندفاعية implusivity في المجموعة ٢ ، ٣

(Stanford, L . D. , Hynd, G. W. , 1994 , pp243 - 253)

١٠ – دراسة منتو جمري ١٩٩٤م Montgomery , M. S. 1994

لقـــد سعت هذه الدراسة لتقويم مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم عن طـــريق تقويم الذات الملاحظ وتقويم الذات بواسطة مقياس تقدير الذات self Rating scale وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات:

١ – مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

٢ – مجموعة ليس لديهم صعوبات تعلم .

٣ – مجموعـــة ذوى تحصيل عال high achievers باستخدام مقياس مفهوم الذات المتعدد النواحـــي Multi .dimentional أوضحت النتائج أن المدرسين عموما" يميلون إلى خفض تقديـــرهم لمجموعـــة الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، أما الآباء فإن تقديرهم للأطفال ذوي الصـــعوبات التعليمية والتحصيل العالى عموما تناسب مفهوم ذات الأطفال ، ولكن الاتفاق بيـــن العاديين والآباء يختلف تبعا لبعد مفهوم الذات – هذه الدراسة أوضحت أهمية تقدير مفهـــوم الـــذات باستخدام مقياس متعدد الأبعاد في العمل مع الأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية .(Montgomery , M. S. 1994 , pp 613 - 618)

١ – دراسة دب ، وبراساد ١٩٩٤ Deb, S., Prasad, K . B. , 1994

أجريت هذه الدراسة في إقليم جرامبيان Grampian في الناحية الشمالية بسكوتلندا Scotland وسعت إلى معرفة انتشار وحدوث الاضطرابات التوحدية Autism بين الأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية وكان العدد الكلي الذي أجرى عليه الدراسة ٧٦٧ تلميذا" وتلميذة من ١٦ مدرسة وأجري على ثلاث مراحل . المرحلة الأولى كان المسح عن طريق استبيان طبق على كل طفل بواسطة المدرسين . المرحلة الثانية طبق على المدرسين استبيان آخر على أساس معايير ومحكات التصنيف الإحصائي الأميريكي الثالث. المرحلة الأخيرة تم تجميع المعلومات من الاستبيانات ولكن تم تحليل نتائج ٦٣٤ طفلا أي ٨٢,٧% من مجموع الأطفال الذين بدأت بهم الدراسة . تبين من النتائج أن ١٤,٣ من الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم ينطبق عليهم معايير اضطرابات الذاتوية وكانت نسبة الأولاد إلى البنات هي ٣:١ وذلك يبين أن ٩ : ١٠٠٠٠ على الأقل ينتشر بينهم هذا الاضطراب . وهناك دليل آخر يشير إلى أن زيادة اضطراب التوحدية في المدن عنها في الأقاليم الريفية ولا تتغير هذه النسب بالعمر ولكن تزيد بنقص نسب معاملات الذكاء . كذلك يوجد مؤشر يدل على زيادة في أعداد الأطفال الذين لديهم اضطراب توحدي .

(Deb, S., Prasad, K . B. , 1994, pp 395 - 409)

١١ - دراسة أحمد عواد ، ومحمود عوض الله سالم ١٩٩٤

هدفــت هــذه الدراســة إلى التعرف على الخصائص السلوكية الشائعة لدى الأطفال ذوي الصــعوبات التعليمــية ، والتعرف على مفهوم الذات والتعرف على مركز التحكم الداخلي والخارجي لدى هؤلاء الأطفال وعلى ضوء هذه النتائج يمكن فتح مجال البحوث المستقبلية وتكونــت العيــنة من ١٤٠ تلميذا وتلميذة أعمارهم من ١٠ - ١١ عاما وقد استخدمت هذه الأدوات : مقــياس تقديــر الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم اختبار مفهوم الذات واستخدمت تحليل التباين ذي التصميم العاملي ٢×٣ وقد تم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها :

-عــدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مفهوم الذات المعرفية والذات الجسمية والذات الشخصية – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مقــياس تقدير الخصائص السلوكية ، كما لم تثبت أي فروق ذات دلالة بين الإناث والذكور فــي أبعاد قصور الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية وسوء التوافق الاجتماعي (أحمد عواد، محمود عوض سالم ، ١٩٩٤ ،صــ٢٣٩: صــ ٢٩٤)

١٢ – دراسة الدفراوي ، وصبحي وآخرين ١٩٩٥

ElDefenawi,M.H.,Sobhy,S.A, etal, 1995

لقــد ســعت هذه الدراسة إلى تقدير الاضطرابات السلوكية والطب نفسية في الأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية ، وطبقت على عينة قوامها ٢٣٨ طفلا من أطفال مدينة الإسماعيلية وتــم اختبار العينة عشوائيا وتراوح العمر الزمني لهؤلاء بين ٦ : ١١عاما واستخدم اختبار وكســلر لقياس الذكاء واختبار القدرات العقلية الأولية واختبارات أخرى أكاديمية . تبين من

النتائج أن المشكلات السلوكية تتراوح بين ٤,٦% وبين ١٦,٨% وأن الأطفال الذين لديهم مشـــكلات طب نفسية أداؤهم سيء على مقياس وكسلر للذكاء وحصلوا على نسب ذكاء أقل ودرجـــات أقـــل علـــى اختبارات القدرة العقلية ولديهم صعوبات أكاديمية في اللغة العربية والحساب عن أطفال المجموعة الضابطة ، كذلك يوجد اضطراب معرفي سلوكي ومشكلات أكاديمـــية وطـــب نفســـية وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في كل الأوجه.(**ElDeferawi, M. H. , Sobhy , S. A, et al, 1995**)

١٣ - دراسة عيسوي وعثمان ١٩٩٨م Essawy,H.E.,Osman,KI.,1998

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على وجود بعض السمات التوحدية autestic مرتبطة مع اضطرابات سلوكية أخرى لفئة صعوبات التعلم في مصر وطبقت الدراسة على ٣٠ طفلا" وطفلة وتراوحت أعمارهم بين ٨ : ١١ عاما ما بين الصف الثالث والخامس الابتدائي وقد سحبت هذه العينة من إحدى العيادات الخاصة بصعوبات التعلم ،وطبقت العديد من الأدوات كاختبار وكسلر لقياس ذكاء الأطفال ومقياس القلق والاكتئاب وكذلك مقياس التوحيدية للأطفال ، بالإضافة إلى مقياس لاضطراب السلوك المأخوذ عن الدليل الإحصائي الأمريكي الرابع . وتبين من النتائج وجود سمات ذاتوية (توحدية) في حالات صعوبات التعلم الشديدة وأن الأطفال من هذه الفئة لديهم درجات عالية على مقياس القلق والاكتئاب.

(Essawy H.E.,Osman,K.I.,1998)

١٤ - دراسة آدمز وسنولنج ، وهنسي ١٩٩٨م

Adams , J. W. , Snowling , M, Hennessy, S. M ,1999

سعت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين السلوك المشكل والتحصيل الأكاديمي في المملكة المتحدة في المرحلة الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من ٣٦٤ طفلا" واستخدم الباحثون استبيان القوة والصعوبة للسلوك ١٩٩٧(Goodman) ومقياس القراءة (suffolk 1987) ومقياس تحصيل الحساب ومقياس لقياس القدرة الاستدلالية غير اللفظية واختبار المحصول اللغوي المفهوم (اختبار ذكاء لفظي) وأثبتت الدراسة أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك الإجتماعي والتحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي يرتبط ارتباطا" إيجابيا" بتحصيل القراءة والحساب . أما النشاط الحركي الزائد والجناح فيرتبط ارتباطا سلبيا وهذا الارتباط كان قويا خاصة في الأطفال ذو النشاط الحركي الزائد ، كما تبن من الاستبيان . أن حوالي ١ : ٥ لديهم صعوبات قراءة ، لكن لا يوجد دليل يشير إلى أن الأطفال ذو السلوك المشكل لا يختلفون عن اقرانهم إذا ظهر هذا السلوك في بدايته . وفي نهاية هذه الدراسة ألقت الضوء على أهمية تقدير الوظائف المعرفية ومهارات السلوك ، خاصة في رسم خطة لهؤلاء الذين لديهم مشكلات قراءة .

(Adams , J. W. , Snowling , M, Hennessy, S. M 1999, pp 571 - 586)

١٥ – دراسة أمانى أحمد عبده ٢٠٠٠م Amany Ahmad Abd ., 2000

سعت هذه الدراسة الى معرفة وكشف جميع الاضطرابات النفسية والسلوكية فى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ومقارنتهم بالأطفال العاديين . كذلك هدفت الى مقياس النواحى المعرفية والقدرات العقلية فى الأطفال ذو صعوبات التعلم ومقارنتهم بالأطفال العاديين . وكان العدد الكلى

لأفــراد العيــنة النهائــية ٨٠ تلميذا ، ٤٠ من المدرسة الحكومية ، ٤٠ من المدرسة الخاصة . نصــفهم من الأطفال العاديين والنصف الأخر من ذوى صعوبات التعلم وتراوح من العينة بين ٩ : ١١ عامــا" . واســتخدمت الباحثة اختبار الذكاء المصور ، واختبار القدرات العقلية وبطارية لوريا نبراســكا للــتقويم العصــبى النفسى بالاضافة الى استمارة تحديد المستوى الاقتصادى الاجتماعى واســتبانة لأخذ التاريخ المرضى الكامل للأطفال من الأهل وكذلك تم توقيع الكشف الطبى النفسى لكل لأفراد العينة وتوصلت الدراسة الى أهم النتائج الأتية :

١ – وجــود فــروق ذات دلالة بين إحصائية بين المجموعتين فى إضطراب نقص الانتباه مع أو بــدون نشاط زائد ، واضطرابات الجنوح الاجتماعى ، واضطرابات المعارضة المتحدية والانطواء ، العادات العصبية المختلفة ، ومشكلات النطق .

٢ – لا توجــد فــروق ذات دلالــة بين إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى الأحداث المتعلقة بالولادة ، ومراحل النمو ، ودرجة قرابة الولدية

٣ – كشــفت بطاريــة لوريا نبراسكا عن وجود فروق ذات دلالة بين إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين على كل مقاييس البطارية . (Amany Ahmad Abdo ., 2000)

أهم النتائج التى تم التوصل اليها لهذه المجموعة من الدراسات والبحوث

– أن الأطفـــال ذوي الصـــعوبات التعليمية لديهم مشكلات تتعلق بالاكتئاب والانسحاب الاجتماعي والنشاط المفرط والعدوانية والجنوح ، وكذلك مشكلات الوسواس القهري ، كما أنهم أقل كفاءة من العاديين؛ لأن مشاركتهم أقل في الأداء المدرسي.

- يعـــانون مـــن انخفـــاض في مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط لديهم خارجي ، كما أنهم يتميزون بالاندفاعية ، كما تتزايد لديهم المشكلات الأسرية والاجتماعية.

- تـــنخفض لديهـــم الدافعية للإنجاز ودرجة الانتباه ويتميزون بعدم الاتزان الانفعالي وعدم تحمل المســـئولية وضـــعف ثقتهم بأنفسهم ، وبدرجة من عدم تحمل المسئولية. كما يتميزون بوجود بعض المشكلات فى النطق ولدى البعض منهم اضطرابات المعارضة المتحدية وبعض العادات العصابية الأخرى .

- يلعـــب تعليم الأب ودرجة تعليم الأم دورا هاما في مواجهة المشكلات السلوكية ، كما أن لديهم معرفة وقدرة على التأثير في بعض العوامل .

- أهمـــية تقديـــر الوظـــائف المعرفية ومهارات السلوك ، خاصة في رسم خطة علاجية لهؤلاء الأطفال.

- أهمـــية الكشف عن بعض السمات التوحدية في هؤلاء الأطفال لما له من أهمية في التشخيص والعلاج ومآل هذه المشكلات ، ويعتبر هذا توجها جديدا في مجال صعوبات التعلم وفي تصميم برامج تحتوي على أنشطة إرشادية لهذا النوع من الاضطرابات .

- تباين نتائج الدراسات والبحوث في الفروق بين الجنسين (ذكورا وإناثا) في العديد من الأبعاد

-أهم الملاحظات والانطباعات العامة التى تكونت نتيجة لمسح هذه المجموعة من الدراسات

- الاهتمام عند تصميم البرامج العلاجية الأكاديمية بدراسة السلوك المشكل ومحاولة التصدى له

- هــناك علاقة ارتباطة موجه بين التحصيل الأكاديمى واضطرابات السلوك والجناح الاجتماعى – وكذلك اضطراب المعارضة المتحدية

- الاهتمام بدراسة الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الطفال لأهميتها فى الكشف عن بعض جوانب التحصيل الأكادينى

- الاهتمام بدراسة النواحى الادراكية لأهميتها فى الكشف عن بعض الصعوبات التعليمية (القراءة – حساب)

المبحث الرابع

مجموعة الدراسات التي تصدت لعمل برامج للأطفال

دراسة لاجريكا وميبسو ١٩٨١ La greca , A. M. , Mesibou, G. B. , 1981

لقــد ســعت هــذه الدراسة لمعرفة أثر تنمية علاقات التفاعل الاجتماعي على السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية على زملائهم الآخرين وكذلك على أدائهم الاجتماعي بوجه عام وتــم إعــداد بــرنامج لتحقيق عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتدريب عينة الدراسة على مهارات المشاركة في مجالات النشاط المدرسي ، وكذلك مهارات الاتصال .

كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية هذا البرنامج في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي مــع الآخريــن وكذلــك تكرار ممارستها في المواقف الجديدة ، كما تبين تحسن المستوى الأكاديمي بشكل ملحوظ لدى مجموعة الدراسة .

(Lagreca , A. M. , Misibou, G. B, 1981, pp 187 - 197)

دراسة ديميرز ١٩٨١ Demers, L. A. , 1981

لقــد ســعت هــذه الدراسة إلى تصميم برنامج يساعد على تغيير سلوك الأطفال ذوى الصعوبات التعليمــية وذوى اضــطرابات الســلوك ، كما يساعد على تحقيق فاعلية في الأداء الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ ، ويحفزهم على تكملة الأعمال التي يكلفون بها نتيجة للبرنامج .

تبين من النتائج أنهم أصبحوا تدريجيا" أكثر اعتمادا" على أنفسهم وأقل اعتمادا" على النظام المتــبع ممــا يساعدهم على إعادة إلحاقهم بالفصول العادية وممارسة نواحي النشاط المدرسي دون التشــدد في معاملتهم ، كذلك تبين فاعلية البرنامج بدرجة أكبر في حالة تطبيق جميع أبعاده حتى لو

استخدمت بعض الأبعاد دون الأخرى . (Demers, L. A. , 1981, pp 225,)

دراسة أحمد عواد ١٩٨٨م

سـعت هـذه الدراسـة إلى تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقـة الأولـى مـن مرحلة التعليم الأساسي وذلك بتقديم برنامج تدريبي مقترح للتخفيف من حدة الصـعوبات ، وكانـت عيـنة الدراسة مكونة من مجموعتين ، مجموعة ضابطة ، ومع مجموعة تجريبـية، وتمت المجانسة بينهم في (الجنس - الذكاء- المستوى الاقتصادي الاجتماعي والسن)، وتراوحـت أعمـار أفـراد العينة بين ١٠ : ١٢ سنة واستخدم الباحث استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية ، استفتاء الشخصية للمرحلة الأولى واختبار ذكاء المصور ، بالإضافة إلـى الـبرنامج التدريبي المقترح لعلاج صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية وتوصل إلى فاعلية الـبرنامج العلاجـي ووجـود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والمجموعة الضابطة) (أحمد عواد ، ١٩٨٨)

دراسة أليسون ١٩٨٩م Allison, S. F. , 1989

تهـدف هـذه الدراسـة إلى إشراك الوالدين الذين لديهم أطفال ذوي صعوبات تعليمية. وطبق هذا البرنامج في عيادة خاصة على ١٢٥ طفلا من الروضة حتى الجامعة ، وهدف البرنامج إلى إعلام الوالديـن بـنوع طبـيعة المشـكلات التـي يعاني منها الأطفال ، ومساعدة الوالدين لتفهم طبيعة الصـعوبات التـي يعاني منها الطفل ، ومساعدة الوالدين لتنمية مهارة مساعدة طفلهم للقيام ببعض التدريـبات الأكاديمـية ، وتزويد الوالدين بالفرص كي يتعاونوا سويا في موقف جماعي ، وكذلك إقامـة نـوع مـن التواصـل بيـن المركز ومدرسة الفصل ، وتزويد الوالدين بمعلومات مكتوبة (مطبوعة) عن صعوبات التعلم .

وقـــد اشـــتمل البرنامج على مقياس تقدير معلومات الوالدين ومواعيد منتظمة للمقابلة مع الجماعـــة والعمـــل على الاتصال بمدرسة الطفل . تم تحليل المعلومات المتحصل عليها سواء من الاســـتبيان أو المقـــابلات أو مـــن الواجـــبات التي يقوم بها الوالدين، تم تحليل كل المعلومات مع الاقـــتراح علـــى الوالديـــن بضرورة الاطلاع على الكتب والاستعانة بها. (Allison, S. F. , 1989)

دراسة كرشنر ١٩٩٠م Kershner , J . R . , 1990

لقـــد سعت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج سمعي تدريبي للأطفال من فئة صعوبات التعلم وتكونت العيـــنة مـــن ١٣ طفلا تتراوح أعمارهم بين ٨ : ١٤ عاما ، لديهم عيوب لغوية وسمعية وشاركوا لمـــدة عـــام فـــي بـــرنامج توماتيس Tomatis وبعد عامين كان هناك متابعة أوضحت النتائج أن البرنامج استطاع أن يقلل من بعض العيوب السمعية واللغوية.(**Kershner , J . R . , 1990, pp (43 - 53**

دراسة أحمد عواد ١٩٩٢م

تهـــدف هذه الدراسة إلى تقديم مسح شامل لأهم صعوبات التعلم والأخطاء الشائعة في مادة الحساب والتـــي يعانـــي مـــنها تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، بالإضافة إلى تقديم برنامج تدريبـــي للتدخل العلاجي في علاج صعوبات التعلم في مادة الحساب وتكونت العينة من ٦٠ تلميذا وتلميذة قسموا إلى مجموعتين تجريبيتين المجموعة الأولى ٣٠طفلا" وطفلة ، والمجموعة الضابطة =٣٠ طفـــلا" وطفلـــة - ١٥ ذكـــورا و١٥ إناثـــا . وتمـــت المجانسة بين المجموعتين في الذكاء والتحصـــيل و صـــعوبات الحســـاب ، والعوامـــل المرتـــبطة بها و الجنس والمستوى الاقتصادي الاجتماعـــي واســـتخدم الباحث اختبار الذكاء المصور واستبانة تشخيص صعوبات التعلم واختبار

الشخصـــية للمرحلة الأولى والبرنامج المقترح ، وتوصل إلى أن صعوبات الحساب هي ٤٦,٢٨ % من بين عينة كلية أساسية ٢٩٦ تلميذا وتلميذة في صفوف السنة الثالثة الابتدائية ، نسبة الذكور أقــل من الإناث . مجموعة من العوامل المصاحبة والمرتبطة بصعوبة الحساب منها سوء التغذية وضــعف البصــر والسمع وقصور الانتباه وقلة التركيز والقلق والخوف والفزع والاندفاع ، كذلك توجــد فــروق ذات دلالـــة إحصـــائية عند مستوى ٠,٠٥ وبين الذكور والإناث في أبعاد الإدراك والذاكرة والمجموع الكلي للاستبانة لصالح الإناث ،كذلك فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم .

(أحمد عواد ، ١٩٩٢)

دراسة هويدة حنفي محمود رضوان ١٩٩٢م

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الصعوبات الشائعة في مجال القراءة والكتابة والحساب لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتحديد أهم العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة والكتابة والحساب وتشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب ، بالإضافة إلى تصميم برنامج لعلاج هذه الصعوبات وتطبيقه . واشتملت العينة على ٧٠ معلما ومعلمة ، بالإضافة إلى ٣٠ تلميذا" وتلميذة يعانون من صعوبات تعليمية في القراءة والكتابة والحساب ، واستخدمت استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم ، واختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء واختبارات تحصيل للقراءة وللكتابة وللحساب . والبرنامج التدريبي المقترح لعلاج هذه الصعوبات وتوصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للقراءة لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد التطبيق ، كذلك توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التعليم البعدي في اختبار الحساب ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية

والضابطة في الكتابة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. **(هويدة حنفي محمد رضوان ١٩٩٢م)**

دراسة سيد السايح حمدان ١٩٩٣م

هدفـت هـذه الدراسـة إلـى تحديد أهم صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والـتعرف على فاعلية هذا البرنامج في علاج هذه الصعوبات وتكونت العينة النهائية من ٦٠ طفلا مـن تلامـيذ السنة الأولى ، و٦٠من تلاميذ السنة الثانية ، و ٦٠ من تلاميذ السنة الثالثة . وكانت الأدوات المسـتخدمة هي إعداد قائمة صعوبات القراءة والكتابة . وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

أ - صـعوبات الصـف الأول: هي عدم التعرف على الكلمة والخلط بين الكلمات المتشابهة وعدم التمييز بين الصوت الممدود وغير الممدود.

ب - صعوبات الصف الثاني: عدم استيفاء النقط على الحروف والخلط بين اللام الشمسية والقمرية وعدم التمييز بين الضمتين والفتحتين.

ج - صعوبات الصف الثالث : الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والاختلاف بين الصوت المسموع والرسم المكتوب ، وكذلك الحروف التي تنطق ولا تكتب.

د - حقـق البرنامج درجة عالية من الفعالية على مستوى الصفوف الثلاثة وكانت قيمة ت دالة بين كل من الاختبار القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

(سيد السايح حمدان ، ١٩٩٣)

دراسة سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة ١٩٩٤

لقد سعت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية (حسـن المظهـر - المشاركة ...إلخ) لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية من ذوىصعوبات الـتعلم ، كذلـك هدفت هذه الدراسة إلى تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي ، كما يعكسها الأداء علـى قائمـة تقديـر المهارات الاجتماعية وتحسين التوافق الاجتماعي وارتفاع تقدير الذات وانخفـاض مستوى القلق الظاهر لديهم . واشتملت العينة النهائية على ٢٢ تلميذا وتلميذة ٧ ذكور ، ١٥ إنـاث ، أما العينة التجريبية فكانت ١١ تلميذا وتلميذة ٣ ذكور و ٨ إناث ، وعينة ضابطة ١١ تلميذا" وتلميذة ٤ ذكور و٧ إناث

واسـتخدمت مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبة التعلم ، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل واختبار الفرز العصبي السريع واختبار أوتيس - لسنيون لقياس القدرة العقلية العامة . وقد توصلت إلـى إلى مجموعة من النتائج أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضـابطة فـي القـياس البعدي الأول على المتغيرات الآتية (مهارات اجتماعية سوية وتوكيدية وتوافـق اجتماعي) . وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الدراسة في قياس البعد الثاني علـى نفـس المتغيرات السابقة فيما عدا متغير التوكيدية السوية وهذا يشير إلى عدم استمرار أثر الـبرنامج على هذه المتغيرات بعد فترة المتابعة بالنسبة لمتغير فرط الثقة .**(سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة، ١٩٩٤)**

دراسة محمد علي كامل محمد ١٩٩٤م

لقد سعت هذه الدراسة إلى تعديل السلوك وعلاج حالات العجز عن التعلم على أساس النماذج التي

تـــناقش وظائف المخ. أجري البحث على عينة من ١٦ تلميذا وتلميذة في الصف الخامس للمرحلة الابتدائية ١٠ ذكور و ٦ إناث ، واشتملت الدراسة على عينة ضابطة وتراوح عمر المجموعة بين ١٤٠ شهرا"، ١٥٤ شهرا" بمتوسط قدره (١٤٣,٣ شهرا") وانحراف معياري قدره (٥٨,٤ شهرا") واســـتخدم قائمـــة كونـــر لـــتقدير سلوك التلميذ، مقياس تقدير التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم والملاحظة الكلينيكية ومقياس وكسلر لاختبار ذكاء الأطفال وتوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها : يمكـــن خفـــض المظاهر السلوكية للخل الوظيفي البسيط **MBD** واضطراب عسر الكتابة التى تعكـــس اســـتجابة الجهاز العصبي لدى الأطفال ، كما توجد فروق ذات دلالة عند ٠,٠٠١ بالنسبة لـــلأداء علـــى اختبار تزاوج الأشكال وتوجد فروق بين القياس القبلي والبعدي في أداء المجموعة التجريبية لصالح الأداء البعدي . (محمد علي كامل ، ١٩٩٤) .

دراسة سايزمور ، شاريدا ، كارول ١٩٩٤

Sizemore, Chorieda, .Carr11, R. , 1994

تهدفـــت هـــذه الدراســـة إلـــى تصميم برنامج لمساندة آباء التلاميذ في المدارس الابتدائية وتضمن الـــبرنامج مقـــابلات شهرية مع الآباء ، وابتكار قنوات للاتصال بين الطلاب والآباء والمدرسين ، وكذلـــك تطويـــر وتحســـين قنوات الاتصال بين الطلاب والآباء والمدرسين وتبين من النتائج أن المعلومـــات العامـــة زادت بنسبة ٣٠%، وزادت نسبة مشاركة الوالدين بشأن أطفالهم بنسبة ٢٥% فـــيما يـــتعلق باشتراكهم في الأنشطة التي يتم فيها التفاعل بين الأطفال والمشاركة في المشروعات العامـــة ، أمـــا فيما يتعلق بالأطفال فتحسنت قدرتهم على القراءة تحسنا" ذا دلالة إحصائية ، كذلك ظهر بعض التحسن لدى التلاميذ وخصوصا" في مفهوم الذات لديهم.

دراسة جونسون وأخرون ١٩٩٥ Jonson , and etal., 1995

تهدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك السلبي في الفصل الدراسي وإلى تعميق الشعور بالهوية بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في ولاية ألينوي Allinois الأمريكية واهتم البرنامج بتدعيم العلاقات الاجتماعية بين الأقران في الفصل الواحد ، وكذلك تنمية الاهتمام بالمشاركة مالإيجابية في الأنشطة المختلفة .. أوضحت خفض نسبة السلوك السلبي في الفصل وتحقق الشعور بالانتماء وذلك من خلال مقياس تقدير الذات Self esteem

(Jonson , and etal.,1995)

دراسة بلوشاردت ، وروي ١٩٩٥ Bluechardt , M ., Roy , S .,1995

حاولت هذه الدراسة أن تقدم برنامج فردى جسمانى يهدف إلى غرس المهارات الاجتماعيةوقد طبقت الدراسة على ٤٥ تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم بين (٨ : ١٠ أعوام) من ذوي صعوبات التعلم وقد لوحظ أن الأطفال المشاركين في البرنامج اكتسبوا مهارات اجتماعية وكذلك جسمانية ، وذلك ما أوضحته تقديرات المدرسين بالمدرسة.

دراسة يعقوب موسى علي ١٩٩٦م

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات التعلم ومهارات القراءة الصامتة التي تواجه تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا ، مع وضع برنامج علاجي لذوي هذه الصعوبات وإلقاء الضوء على دور التعلم التعاوني كأسلوب علاجي لصعوبات التعلم القراءة الصامتة.

وأجريت على عينة مكونة من ١٧١ تلميذا" من الذكور من الصف الخامس الابتدائي ببلدة طرابلس واستخدم الباحث اختبار تشخيص صعوبات التعلم واختبار الذكاء المصور، وكذلك اختبار رافن

للمصـــفوفات المتـــتابعة وتم استخدام الاختبار التائي وتحليل التباين وأسفرت هذه الدراسة عن أنه توجـــد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في كل أبعاد مجموعات البحث التي قسم إليها .

دراسة جب ، يونـج ، الارد وآخرين ١٩٩٧

Gibb, G. , Young , J . , All red , K . et . al 1997

سعت هذه الدراسة إلى تقويم شامل لبرنامج إرشادي لتلاميذ المرحلة الابتدائية واشتملت العينة على ١٨ تلمـــيذا مـــن ذوي صعوبات التعلم و اضطرابات السلوك وتضمن البرنامج إشراك المدرسين كعنصـــر أساســـى ، بالإضافة إلى الوالدين في بعض الجلسات . وأظهرت النتائج تحسن ذي دلالة إحصائية لأداء التلاميذ وارتفاع مفهومهم عن ذواتهم.

دراسة برين ، كينثيا ١٩٩٧ Beirne , S. , Cynthia, R. , 1997

سعت هذه الدراسة إلى تقويم فاعلية نموذج برنامج تعاوني مشترك للمدرسين سواء في التعليم العام أو التعلـــيم الخاص ، واشتملت العينة على ٢٨ مدرسا" من الصفوف الثاني إلى الصف الثاني عشر وقام البرنامج على عدة عناصر :

١ - عدد التعليمات المقدمة للمدرسين سواء في التعليم الخاص أو العام.

٢ - تقديم عمل واحد فقط للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣ - عدد التفاعلات الإيجابية بين التعليم الخاص والعام وبين التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية .

٤ - عدد التفاعلات الإيجابية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم .

٥ - إدراك المدرســـين (ســـواء في التعليم الخاص أو العام) للتحصيل الأكاديمي الإيجابي للتلاميذ ذوي صـــعوبات الـــتعلم . أوضـــحت النتائج على الرغم من أن تحليلها مازال مستمرا أنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ نوعي التعليم (العام والخاص).

دراسة ريجنير ١٩٩٨ Regnier , W. L. , 1998

سعت هذه الدراسة إلى مقارنة أداء ٢٢ تلميذا" في برنامج تعليم خاص كمجموعة ضابطة على أن يكونوا قد قضوا فترة واحدة في غرفة المصادر ومجموعة تجريبية قوامها ٢٢ تلميذا" مشتركين في برنامج مساند شامل . وقد اشتملت كل مجموعة على ١٧ تلميذا" من صعوبات تعلم و ٥ تلاميذ لديهم اضطراب سلوك ، تبين من النتائج أن (١) الغياب لم يؤثر على مجموعة صعوبات التعلم (الذين يحضرون برنامج مساند شامل (٢) حصل التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوك القادة في مجموعة البرنامج المساند الشامل على درجات سيئة عن المجموعة الضابطة (٣) كلا المجموعتين لم تكمل الواجبات بطريقة منتظمة (٤) المعلمين الملحقين بالنموذج الشامل الذين عملوا بعض التعديلات كلما احتاج الأمر وبدون الرجوع إلى إرشاد المشرفين في غرفة المصادر (٥) عدد السلوكيات غير المناسبة كانت أكثر في المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة

المجموعة الضابطة . (٦) المدرسون في النموذج الشامل كانوا أكثر قدرة بحوالي ٣ : ٤ مرات عن المدرسين في المجموعة الضابطة . (Regnier, W.L., 1998)

دراسة وينك ، ميلر Wienke , W. D. , Miller , J. , 1998

سعت هذه الدراسة إلى عمل دورة تدريبية للمدرسين في المناطق الريفية في غرب فرجينيا للأطفال ذو صعوبات تعليمية في المدارس العادية واشترك في الدورة مدرسا وامتدت لمدة ثلاث سنوات وتم إشراك الوالدين فيها واهتمت وركزت على ستة أبعاد هي:

مقدمة عن التعليم الخاص والجدول والطرق المساعدة القياس لهذه الفئات وأهميته، الفصل وسلوك

التلاميذ ، ومقدمة عن صعوبات التعلم وأهداف التعليم لهذه الفئة.

دراسة لامب ، وببي ووود Lamb, S. J . , Bibby, P. A Wood , 1998

لقـــد ســـعت هذه الدراسة إلى تصميم وتقويم برنامج لتسهيل مهمة القراءة من خلال تدخل علاجي باســـتخدام أعمار مختلفة . وتكونت العينة من ٤١ طفلا" وطفلة، ١٤ إناث و٢٧ ذكور ، أعمارهم تراوحت بين ١٣ - ١٦ سنة ولديهم صعوبات قراءة معتدلة . وتم استخدام اختبارات فردية للقراءة ودقـــة القـــراءة واختـــبارات لفهم القراءة واختبارو كسلر للذكاء المختصر . وتم عمل قياس قبلي وبعـــدي لـــتقدير مـــدى التحسن الذي طرأ على الأطفال بعد البرنامج . تبين من النتائج تحسن في القـــدرات التنظيمـــية من خلال هذه الدورة التدخلية ، وكذلك تحسن في القراءة وتحسن في مستوى الذكاء . **(Lamb, S. J . , Bibby, P. A Wood ,DG 1998, P . p 423 - 503)**

دراسة بطرس حافظ بطرس ٢٠٠٠م

تهـــدف هذه الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية التذكر - الانتباه - الإدراك وتكوين المفهوم على عينة مكونـــة من ٢٥ طفلا" أعمارهم تراوحت بين ٥ : ٦ سنوات بنسبة ذكاء (٩٠ : ١١٠) واستخدمت اختـــبار رســـم الرجل لجودانف هاريس وبطارية لقياس بعض الجوانب المعرفية واستخدم اختبار الإحصـــائي وتوصلت إلىمجموعة من النتائج أهمها : وهي تحسن أداء الأطفال في جانب التذكر- الانتـــباه - الإدراك وتكوين المفهوم حيث تحقق تحسن ملحوظ للأطفال الذين تلقوا البرنامج ، وذلك مـــن حيـــث اكتســـاب العديد من التدريبات والممارسات السلوكية التي أدت إلى تخفيف الصعوبات المرتبطة بكل جانب من الجوانب المعرفية .**(بطرس حافظ بطرس ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٥ : ص ١٥٥)**

أهم النتائج والاستنتاجات العامة التي يمكن الخروج بها من هذه المجموعة من الدراسات

- أهمـــية الـــبرامج في تحسن علاقات التفاعل الاجتماعي على السلوك الاجتماعي وكذلك على الأداء الأكاديمي يوم خاص – عام .
- فاعلـــية الـــبرامج التـــي تقـــدم سواء في الحساب أو اللغة العربية والقراءة في ارتفاء مستوى التحصيل الدراسي.
- أهمـــية إشراك الوالدين والتعاون بين المدرسة والمنزل ليس فقط في التحصيل الأكاديمي ، بل في أهمية التواصل والإعلام ومتابعة حالة لما له من أثر على الشخصية ككل
- تختلف صعوبات الكتابة باختلاف الصف الدراسي .
- ارتفـــاع مســـتوى التحصيل يؤدي إلى تحسن وارتفاع ملحوظ في مفهوم الذات وتحقق الشعور بالانتماء والهوية.
- بعض الدراسات بينت أن التحسن في مستوى القراءة يؤدي إلى تحسن في مستوى الذكاء .
- أهمية الأنشطة المختلفة في خفض نسبة السلوك السلبي في الفصل والمنزل .
- أهمية إستخدام أسلوب التعلم التعاونى كأسلوب علاجى لصعوبات القراءة الصامته.

المبحث الخامس

الدراسات التي قامت حول بطارية لوريا نبراسكا

واستخدامتها مع فئة صعوبات التعلم .

شهد العقدان الأخيران الاهتمام بتطبيق بطاريات نفسية وعصبية لهذه الفئة.

قامت الباحثة بعمل حصر حول جميع الدراسات التي استخدمت فيها بطارية لوريا نبراسكا وذلك عن طريق الفرز اليدوي لمجلدات Psychologrcal abstract بدءا" من أعوام ١٩٨٢ إلى عام ١٩٩٥م وكذلك عمل فرز يدوي لمجلدات Dissertation abstract أجزاء . A , B, C ثم قامت بعمل مسح كمبيوتر لاستخدامات البطارية على فئة صعوبات التعلم وذلك في ١٢/١/٢٠٠٠م وسوف تقوم الباحثة في هذا الجزء بعرض هذه الدراسات عرضا تصاعديا .

١ – دراسة هايمان ١٩٨٣م Hyman , L. M , 1983

لقــد ســعت هــذه الدراسة للمقارنة بين مجموعة من الأطفال القادرين على التعلم وغير عاديين وطبقــت علــى عينة مكونة من ٣٠ طفلا أعمارهم تراوحت بين ١٠ - ١١ عاما باستخدام بطارية لوريــا نبراســكا . تــم حساب تحليل التباين على كل المقاييس الكلينيكية الإحدى عشر وكذلك كل البــنود ١٤٩ بندا" لتحديد الاختلافات التي لها دلالة ثم تحليل الثبات Reliability analysis بقياس الاتســاق الداخلي للبطارية Interal consistansy. كل مقاييس البطارية ميزت بين المجموعتين عــند مســتوى ٠,٠٠١ وكذلك بين المجموعتين على كل مقاييس العوامل الأحد عشر ، وهذا يدل على أن المجموعة الأولى (الذين لديهم صعوبات تعلم) كانوا أقل في كل الوظائف عن العاديين ، خاصــة فــي وظــائف الوزن اللغة المفهومة والتعبيرية والكتابة بمقاييسها الفرعية . هذا التدهور

يعكس نظريا الإختلال في المنطقة الثالثة من مناطق المخ والتي عادة ما تعمل في سن ٨ سنوات ، وهـذا الاختلال والتأخر في النمو العصبي النفسي ليس منفصلا عن التلف العضوي ولكنه تقريبا السبب في الغالب لسوء أداء هذه المجموعة . (Hyman , L. M , 1983, p1589-B)

٢ – دراسة جيري ، جينج وآخرين ١٩٨٤ Geary , D- D . , Jenning , S.M. et al

لقـد سـعت هـذه الدراسـة إلى التحقق من الدقة التشخيصية لصدق بطارية لوريا على عينة من الأطفـال للفئة العمرية من ٩ : ١٢ عاما" والذين لديهم صعوبات تعليمية وطبقت على عينة قوامها ١٥ طفـلا عاديـا ، ١٥ طفلا لديهم صعوبات تعليمية وطبق عليهم بطارية لوريا نبراسكا وكذلك مقـياس وكسلر المعدل وتوصلت لنتائج أهمها : الصفحة النفسية رتبتهم كالآتي : عاديين normal بينيـن Border line وشـواذ abnormal وبروفـيل الشواذ اعتبر مؤشرا لعدم القدرة التعليمية . أثبـت هذا المدخل دقة في تمييز ٩٣,٣ أطفال المجموعتين . اختبار ف أظهر أن اللغة التعبيرية – والقـراءة والاختبارات الفرعية للكتابة ميزت بين المجموعتين . والخلاصة أن بطارية لوريا قد تكون أداة فعالة في تشخيص الذين لديهم صعوبات تعليمية وهذه النتيجة تتفق مع البحث السابق

(Geary , D . D . , Jenning , S.M. et al 1984, p375 -380)

٣ – دراسة جيرى وبلجر ١٩٨٤ Geary, DC. , Bilger, J. W. , 1984

سـعت هـذه الدراسـة إلـى التحقق من صدق البطارية ودقتها التشخيصية لفئة صعوبات التعلم ، وطبقـت على عينة مكونة من ١٧ طفلا" عاديا" من الناحية الأكاديمية و ١٧ طفلا" لديهم صعوبات تعلـم . وكانـت أعمـارهم تتراوح بين ٨ : ١٣ عاما وتمت المضاهاة بينهم في الذكاء باستخدام باسـتخدام مقياس وكسلر المعدل لذكاء الأطفال ، كان أداء الأطفال العاديين أحسن بدرجة ملحوظة وذا دلالـة خاصـة علـى مقياس اللغة التعبيرية والحساب والقراءة والاختبارات الفرعية لمقياس

الـــوزن ، وهذا يدل على أن بطارية لوريا لها حساسية فائقة لعيوب لا تنعكس في اختبار الذكاء .

نـــتائج هذا البحث تساند نتائج البحث السابق وتؤكد صدق البطارية. Geary, DC. , Bilger, J.)
(W. , 1984pp115 - 118

٤ - دراسة جليجر وجيري ١٩٨٥م Gilger , J. W. Geary , D. C. , 1985

لقـد أجريــت هــذه الدراســة على ٥٦ طفلا" وتراوحت أعمارهم بين ٨ - ١٣ عاما" ممن لديهم صــعوبات في القراءة ومجموعة من الأطفال العاديين ، قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات فرعية على أساس درجاتهم على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل . المجموعة الأولى تكونت من ١٩ طفــلا تــزيد نســبة الذكاء العملي على الذكاء اللفظي بـــ ١٢ نقطة على الأقل . المجموعة الثانية تكونت من ١٨ طفلا تزيد نسبة الذكاء اللفظي على العملي بـــ ١٢ نقطة . المجموعة الثالثة تكونت مــن ١٩ طفلا ولا تزيد نسبة الذكاء اللفظي على العملي أكثر من ٨ نقاط . وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أظهــرت المقارنـــة اخــتلافات ذات دلالـــة بين المجموعات الثلاث في اللغة المفهومة ، اللغة التعبــيرية . أظهــرت المعالجـــة الإحصائية أن المجموعة التي يقل الذكاء اللفظي عن العملي كان أداؤهـــا أقل من المجموعة التي يتساوى فيها الذكاء اللفظي مع العملي على مقاييس اللغة المفهومة واللغـــة التعبــيرية . وأن المجموعـــة التي يقل فيها الذكاء اللفظي عن العملي كان أداؤها أقل من المجموعـــة التي يتفوق الذكاء اللفظي عن العملي على مقاييس اللغة التعبيرية واللغة المفهومة وقد اقترحــت الدراســة استخدام البطارية للتشخيص الفارق والتمييز بين العيوب اللفظية وغير اللفظية للنواحي المعرفية .(Gilger , J. W. Geary , D. C. ,. , 1985, pp806 - 811)

٥ – دراسة سنو وهيند ١٩٨٥م **Snow , J . , Hynd , G. , 1985**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الصدق البنائي للبطارية وطبقت الدراسة على على عينة قوامها ١٠٠ طفل تراوحت أعمارهم بين ٨ : ١٢ عاما" من ذوي صعوبات التعلم . التحليل العاملي باستخدام طريقة فاريمكس وبعد تدوير المحاور ظهر أن هناك ثلاثة عوامل هامة هي :

١ – عامل اللغة : القدرة العقلية العامة .

٢ – عامل القراءة : الكتابة التعبيرية .

٣ – العامل الحسي الحركي : هذا يدل على أن البطارية قادرة على التمييز بين فئة صعوبات التعلم والعاديين . والعوامل الثلاث السابق استخراجها من البطارية تمد ببعض الدلائل القاطعة على الصدق العاملي والذي قد يفيد في التشخيص الكلينيكي(Snow , J . , Hynd , G. , 1985 pp 271-275

٦ – دراسة تيتر ، بوليك وآخرين ١٩٨٦ **Teater , B. A . , Boliek , C. A ., etal, 1986**

سعت هذه الدراسةإلى فحص القدرة التشخيصية للمستوى الحرج critical level والمقاييس الكلينيكة المختصرة لبطارية لوريا واستخدم الباحثون عينة مكونة من ٢٣ طفلا" من ذوي صعوبات التعلم، ١٥ طفلا" من العاديين ، وكان متوسط العمر الزمني ٣ شهور و١٠سنوات أوضحت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا سيئين على كل المقاييس فيما عدا مقياس الوظائف البصرية ، وباستخدام معادلة المستوى الحرج ومعيارين آخرين لتحديد الأداء السيئ تراوحت نتائج دقة البطارية بين ٩٦% : ١٠٠% ، أما بالنسبة للمقاييس المختصرة : مقياس الدلالات المرضية القاطعة كان أكثر المقاييس حساسية للتمييز بين المجموعتين إذ أن المستوى الحرج والمقاييس المختصرة استطاعت التمييز بين المجموعتين .

(Teater , P. A . , Boliek , C. A . etal, 1986 pp, 125, 135)

٧ – دراسة روبنسون ١٩٨٦ Robenson , G. R. , 1986

لقـــد أجرى روبنسون هذه الدراسة لهدفين الأول هو التحقق من قدرة بطارية لوريا نبراسكا للتمييز بيـــن مجموعتين فرعيتين من الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم - المجموعة الأولى تتميز بوجود عـــيوب لغويـــة بيـــنما المجموعـــة الضابطة بدون عيوب لغوية ، الهدف الثاني هو التعرف على قطاعات Clusters (معاملات إحصائية) لها معنى لبطارية لورياو مرتبطة بالمجموعات الأربعة . أخـــيرا هدفت هذه الدراسة لقياس قدرة بطارية لوريا للتمييز بين المجموعات المختلفة في الدراسة مع ضبط مستوى الذكاء ، والمستوى التحصيلي الأكاديمي وتوصلت إلى النتائج التالية :

التحلـــيل التميـــيزي باستخدام ت الدرجات T التائية لكل المقاييس الإحدى عشر ، وكذلك المقاييس الملخصـــة الـــثلاثة أظهـــرت أن ٧٨,٢٥ من تصنيف المفحوصين كان صحيحا" وهذا يؤكد قدرة الـــبطارية على تصنيف الأطفال العاديين من المصابين عصبيا" . سلسلة من تحليل التباين المتعدد لـــثلاث قطاعـــات تعنـــي اســـتخدام مقاييس ذكاء وتحصيل مقننة كمتغيرات. تدل النتائج على أن الاخـــتلافات التـــي وجدت في تحليل التباين المتعدد الأوجه Manoves بين المجموعات تعني أنها ليست صحيحة عند ضبط متغيرات التحصيل الأكاديمي والذكاء. (Robenson , G. R. , 1986 , p 125)

٨ – دراسة بفيفير ومعاونيه ١٩٨٧م Pfeiffer, S.I . , etal , 1987

ســـعت هـــذه الدراســـة للمقارنة بين بطاريات لوريا بنراسكا ومقياس وكسلر للأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية . تكونت العينة من ٣٢ طفلا" أعمارهم من ٧ : ١٢عاما" صنفوا على أنهم لديهم صـــعوبات تعليمية طبقا" لمقياس وكسلر وكان متوسط ذكاء العينة متوسط الانخفاض . وكذلك طبقا للدرجـــة التائـــية لبطارية لوريا . معاملات الارتـــباط بيـــن المقياسين كانت ليست ذات

دلالـــة فـــيما عدا مقياس الحساب واللغة على المقياسين . ٨٤% أو ٢٧طفلا تم تصنيفهم تصنيفا صـــحيحا باســـتخدام ثلاث محكات أو أكثر من بطارية لوريا، هذا يدل على صدق بطارية لوريا بنراسكا (Pfeiffer, I . , et , 1987, pp911 - 916)

٩ – دراسة أوتشلر ١٩٨٨ ومشاركيه Ochler , S. J . , et al ., 1988

ســعت هذه الدراسة إلى فحص قدرة بطارية لوريا نبراسكا على التمييز بين ٢٧ طفلا غير قادرين علـــى التعلم (لديهم صعوبة تعلم) و ١٤ طفلا بطيئي التعلم ، تراوحت أعمارهم بين ٨ : ١٢ عاما وقـــد تـــم ضـــبط عـــامل الذكـــاء في المجموعتين وتم تصنيف الفئتين لتحديد فئة التلف المخي . اســتطاعت بطاريـــة لوريا نبراسكا أن تصنف ٩٣% من الحالات تصنيفا صحيحا" : ثلاثة مقاييس فرعـــية اكلينيكـــية ساهمت في هذا التحديد هي (الذكاء - الحساب - القدرات اللمسية) . التحليل الأحـــادي للتباين أشار إلى اختلافات على المقاييس الفرعية الآتية (الحساب - الحركى - الكتابى - الذكاء) ، وتم استخدام معاملات إحصائية لاستخراج بيانات معيارية لكل فئة بطئ التعلم وكذلك تم اســتخدام الانحـــدار كـــالأداة إحصائية استلزمها البحث تبين من تحليل النتائج أن ٧٨% من فئة صـــعوبات الـــتعلم تم تصنيفهم كفئة مصابة في المخ . هذه النتائج تقترح أن بطارية لوريا تعمم في تصنيفها فئة ذوي الإعاقات البسيطة - على أنهم فئة فئة تلف مخي .

(Ochler , S. J . , et al ., 1988 pp 24 - 34)

١٠ – دراسة مكبورنت ، وهيند ولاهي ١٩٨٨م

McBurnett , K . , Hynd, G. W . , Lahey , B. B,. 1988

سعت هذه الدراسة إلى قياس الصدق التنبئي predceative validity بقياس التحصيل الأكاديمي للبطارية ومساهمتها في هذا الميدان . واشتملت عينة البحث على ٧٧ طفلا" أعمارهم تراوحت بين

٨ : ١٢ عاما" وبتحليل النتائج اتضح أن البطارية استطاعت التمييز بين غير القادرين على القراءة والهجاء لكن التحصيل الأكاديمي للحساب ، فالتنبؤ به ضعيف .

(McBurnett , K . , Hynd, G. W. , Lahey , B. B. 1988 pp 162 - 167)

١١ – دراسة مايرز ومساعديه ١٩٨٩ Myers, D. S. , et al , 1989

وبحث في هذه الدراسة الاختلافات بين أداء ٣٢ طفلا" غير قادرين على القراءة ، ٣٢ طفلا" أخرا" عاديين كمجوعة ضابطة أعمارهم تراوحت بين ٨ : ١٢ عاما") وتمت المضاهاة في عامل السن ، والجنس والنوع والذكاء ، وكذلك المستوى الاجتماعي الاقتصادي وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها :

ظهر من تطبيق بطارية لوريا نبراسكا أن الفئة الأولى (الغير قادرة على القراءة) غير قادرة على القراءة بوضوح وغير قادرة على التعرف على الكلمات وفهم المواد المكتوبة لكنهم كانوا عاديين في قدراتهم الحسابية . وكان أداء المجموعتين مختلفا" اختلافا ذا دلالة على بطارية لوريا نبراسكا وعلى العديد من المقاييس الكلينيكية المرتبطة بالقرارات اللغوية المقروءة أو العمليات الحسابية المكتوبة . هذه النتيجة تؤكد أن الحدود النفسية والعصبية لغير القادرين على القراءة واضحة حتى بعد حذف الحساب من التحليل .ويظل أداء المجموعتين مختلفا بوضوح .

. (Myers, D. S. , et al , 1989 , pp 201 - 215)

١٢ – دراسة كيلبترك ، ليوندوسكي ١٩٩٦م

Kilpatrick , D, A . , Lewardows K, L. J. , 1996

لقد سعت هذه الدراسة إلى مقارنة آداء ثلاث مجموعات من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على ثلاثة اختبارات بندرجشطلت البصري الحركي واختبار الفرز العصبي السريع وبطارية لوريا نبراسكا .وتكونت العينة من مجموعتين تجريبيتين ٢٠ طفلا كمجموعة تجريبية ،

وبطارية لوريا نبراسكا .وتكونت العينة من مجموعتين تجريبيتين ٢٠ طفلا كمجموعة تجريبية ، ٢٠ طفلا كمجموعة ضابطة وتراوحت أعمارهم بين ٨ : ١٠ سنوات وتبين من تحليل النتائج أن البطارية (لوريا نبراسكا) كانت الأداة الوحيدة ليست فقط في تمييز المجموعتين ، بل إنها أداة لها حساسية ولها خصوصيتها في التصنيف الدقيق الصحيح الفردي .

(Cilpatrick , D, A . , Lewardows K, L. J. , 1996 , pp41 - 53)

١٣- دراسة أمانى أحمد عبده ٢٠٠٠ **Amny Ahmed Abdo**

التفصيلات فى مبحث الدراسات التى تصدت لدراسة المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم.

أهم الاتجاهات العامة لهذه المجموعة من الدراسات

أهمية استخدام هذه البطارية في الكشف عن العديد من الصعوبات ليست الأكاديمية فقط مثل الحساب - القراءة - والكتابة ، بل اللغة أيضا سواء التعبيرية أو المفهومة . وكذلك الإدراك السمعي والحسي الحركي .

العديد من الدراسات أوضحت الصدق التمييزي والصدق البنائي والتنبئي للبطارية (دراسة هايمان HYman ١٩٨٣ ، جيري وجينخ Jenning, Geany ١٩٨٤ ، جيري وبلجر Geary , Bilyer ١٩٨٤ ..إلخ.

المستوى الحرج أيضا خضع للدراسة والتقويم وقد أثبتت دراسة تيتر ، بوليك Boliek ١٩٨٦ فاعليته وصدقه.

التحليل العاملي أوضح أن هناك العديد من العوامل التي تؤكد أهميتها ومصداقيتها كأداة للتقويم النفسي والعصبي لحالات صعوبات التعلم (دراسة سنو وهيند Hynd snow ١٩٨٥م)

تميزت البطارية بدرجة عالية من الثبات كما وضح ذلك من دراسة هايمان Hyman التي أثبت الدرجة العالية للاتساق الداخلي لكل بنود البطارية .

أهمية البطارية في التشخيص الفارق والتمييزى بين العيوب اللفظية وغير اللفظية .

قــدرة البطارية على التمييز بين فئة صعوبات التعلم وبطيئ التعلم تمييزا صحيحا وصل إلى ٩٣ %

كمـــا خضعت البطارية للمقارنة بينها وبين اختبارين آخرين • بندرجشطلت Bender Gestalt واختبار الفرز العصبي السريع) وتبين قدرة البطارية على التمييز والتصنيف الصحيح الفردي لكل فئة .

أهم ما كشفت عنه الدراسات السابقة في هذا الفصل

١ – اهــتمام كبــير ، خاصـــة في العالم العربي بمشكلة صعوبات التعلم ، خاصة فى تحديد نسبة انتشار الأدوات المستخدمة والمحكات في التقدير.

٢ شـــهد العقـــدان السابقان اهتماما خاصا بهذه المشكلة في العالم العربي وليس أدل على ذلك من الاهتمام ببحث هذه الفئة في السعودية والبحرين وعمان ، أما في مصر فلها دور بارز ورائد في هذا الميدان.

٣ – تباين نسب التقدير وتقويم هذه الفئة ، وذلك يرجع إلى عدة أسباب :

أ – عدم وجود تعاريف متفق عليها .

ب – استخدام محكات مختلفة لتقدير هذه النسب.

جـــ – عدم الاهتمام بدور المعلم ، خاصة في الدول العربية إلا مؤخرا" للمساعدة في الكشف المبكر لهذه الفئة .

٤ – كشفت العديد من الدراسات على أهمية دور المعلم في التشخيص والعلاج .

٥ – أهمــية ضـــم الوالـــدان في أي برنامج يصمم للأطفال وإن لم تظهر دراسة واحدة تهتم بدور الأســـرة وأخذتـــه فـــي الحسبان سوى الدراسة الحالية على مستوى العالم العربي .

٦ – أهمية البرامج المستخدمة في البعد التنموي المعرفي للصعوبات التعليمية.

٧ – العديد من الدراسات توصلت إلى فروق بين الجنسين في نوع الصعوبات الأكاديمية .

٨ – كشفت عدد من الدراسات عن أهمية الكشف المبكر لحالات الصعوبات التعليمية وأهمية التدخل المبكر في التشخيص والعلاج .

٩ – الاهتمام بتحديد أهم الخصائص المعرفية والامعرفية لذوى صعوبات التعلم لإمكانية التصدى لهذه المشكلات

١٠ – الإهتمام بعقد المقارنات بين هؤلاء الأطفال والأطفال العاديين لتحديد بعض السمات والخصائص الشائعة بينهم

١١ – الاهتمام بإستخدام بطاريات عصبية نفسية مع بداية العقديين الماضيين وذلك للكشف عن القصور فى النواحى التحصيلية والعصبية والسلوكية والانفعالية

١٢ – غالبية الدراسات ، خاصة في العالم العربي لم تعط اهتماما يذكر فى تصميم برامج لصعوبات التعلم النمائية.

١٣– الارتباط الوثيق بين صعوبات التعلم واضطراب السلوك والتوافق النفسي والشعور بالإحباط وانخفاض تقدير الذات ودافعية الإنجاز وأهمية النظرة التكاملية للتلميذ الفرد.

١٤– إلقاء الضوء على ضرورة الاهتمام بفحص ودراسة بعض العلامات والمؤشرات على وجود اضطرابات نمو (التوحدية).

١٥– الافتقار لوجود دراسات طولية تتبعية في هذا الميدان الهام والحيوي.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وخطواتها الإجرائية

مقدمـــــة

ســبق تحديد الهدف الأساسي الذي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه وهو محاولة التحقق من كفـــاءة وفاعلـــية الـــبرنامج الإرشادي التربوي الذي أعد لرفع مستوى الأداء لبعض العمليات المعرفـــية وأهمهـــا الانتـــباه ورفـــع مستوى التوافق والسلوك لفئة صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

ولتوضيح معالم المنهج الذى اتبع فى هذه الدراسة ومختلف خطواتها الإجرائية التى طبقت فيها يمكن التعرض للنقاط الأتية :

أولا" : عينة الدراسة

ثانيا" : أدوات الدراسة

ثالثا" : الخطوات الإجرائية للدراسة

وقبل التعرض للنقطة الأولى المتعلقة بعينة الدراسة ينبغى الإشارة الى المناهج المستخدمة فى هذه الدراسة :

١ – المنهج الوصفي

والـــذى يعـــتمد على جمع المعلومات وتنظيمها وتبويبها ومحاولة تفسير العلاقات القائمة بين صـــعوبات التعلم ومختلف المتغيرات الأخرى المتعلقة بها . وذلك بإلقاء مزيد من الضوء على هـــذه المشـــكلة الهامـــة فـــى مرحلة الطفولة المتأخرة بهدف الوصول لأسباب ومحاولة تقديم الوسائل العلاجية المختلفة – وكذلك الوقاية المبكرة فى مرحلة ماقبل المدرسة (الروضة) .

٢ – المنهج التجريبي :

وذلك بهدف اختبار فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم سواء على أولياء الأمور أو المدرسين أو الأطفال . واستكملته ببعض المقابلات الكلينيكية واستخدمت فيها دراسة الحالة بهدف معرفة الأسباب الكامنة وراء تحسن أو عدم تحسن بعض مفردات عينة البحث .

أولا – عينة الدراسة :

سنتناول فيما يلي كافة المعلومات المتعلقة بعينة الدراسة وذلك بتوضيح:

١ – شروط ومواصفات العينة .

٢ – خطوات اختيار العينة :

١ – شروط ومواصفات العينة :

تم سحب عينة الدراسة من فصول الفرقة الثالثة وفصل بالفرقة الرابعة – (المدرسة تحتوي على فصلين للفرقة الثالثة (٣ –١ ، ٣ – ٢) وعدد التلاميذ بهما ٩٠ تلميذا . وفصل واحد للفرقة الرابعة (٤ – ١) وبه ٦٤ تلميذا إذن كان العدد الكلي للعينة الأصلية التي سحبت منها العينة هو ١٥٤ تلميذا وتلميذة) أما عينة الدراسة فعددها ٢٤ تلميذا وتلميذة من أطفال المرحلة الابتدائية ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٨ : ١٠ سنوات .

أما معاملات ذكاء الأطفال فقد تراوحت بين ٩٠ : ١١٠ بمتوسط قدره٩٧,٢٥ على اختبار وكسلر Wechsler لذكاء الأطفال "تعريب لويس كامل مليكة ومحمد عماد الدين إسماعيل " ١٩٥٦م .

وقد روعي عند اختيار عينة الدراسة ما يلي :

١ – أن يتراوح معامل الذكاء بين ٩٠ : ١١٠ وهي فئة متوسطي الذكاء حسب التصنيف الوارد بمقياس وكسلر Wechsler لذكاء الأطفال وكونيل ١٩٨٥م . (Connell, H. , 1985 , pp 95) وحتى يكون متوسط ذكاء الأطفال في حدود الذكاء الطبيعي وكذلك حسب التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم .

٢ – أن يتراوح العمر بين ٨ : ١٠ سنوات لأنها بداية السن التي تظهر فيها صعوبات التعلم الأكاديمية ، بالإضافة إلى تناسب هذه السن مع أدوات الدراسة وبالذات بطارية لوريانبراسكا.

٣ – أن تضم العينة عددا متساويا من الذكور ومن الإناث قدر الإمكان عمليا .

٤ – أن تضم العينة مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية الموجودة بالمجتمع القاهري.

٥ – خلو أفراد العينة من أي إعاقة سمعية أو بصرية .

وقد تطلب ذلك تحويل من وقع عليهم الاختيار إلى الطبيبة المقيمة بعيادة التأمين الصحي التابعة للمدرسة لعمل كشف على قدرة الإبصار لكل أفراد المجموعة (داخل المدرسة) ثم تحويل كل أفراد المجموعة إلى عيادة الصحة المدرسية والقريبة من المدرسة لعمل قياس سمع ثم تحويل كل أفراد العينة لعمل فحص عصبي مبدئي للتأكد من خلوهم من إعاقة حركية أو مرض عصبي ظاهر .

وقد تم ذلك على عدة مراحل :

أ – بعد استئذان السيدة مديرة المدرسة تم تحويل من وقع عليهم الاختيار إلى العيادة الخاصة بالتأمين لعمل قياس سمعي للأطفال .

ب – أما الفحص العصبي المبدئي فقد تم تحويل أفراد العينة إلى عيادة الأعصاب التابعة للتأمين وكان ذلك على دفعتين لصعوبة تحويلهم في يوم واحد .

(تلاميذ الصف الثالث في يوم وبعده بيوم تم تحويل تلاميذ الصف الرابع)

مصدر العينة :

هو مدرسة محمود متولي الابتدائية المشتركة الحكومية والتابعة لمنطقة الخليفة (جنوب القاهرة سابقا) وذلك لعدة اعتبارات :

١ – عندما بدأ التفكير لتطبيق الدراسة الاستطلاعية وزارت الباحثة عدة مدارس كان بعضها قديم جدا ومتهالك ولا يوجد به أماكن حتى الانتظار وجلوس المدرسين ناهيك عن وجود مكان لتطبيق البرنامج والبعض الآخر يوجد فترتين دراسيتين مما يعني عدم وجود وقت لممارسة الأنشطة المختلفة .

٢ – عدم وجود فناء يتسع لممارسة أي نشاط رياضي في العديد من المدارس .

٣ – بالإضافة لعدم تحمس إدارة المدارس الأخرى لمثل هذا النوع من الدراسات .

٤ – أما هذه المدرسة والتي بنيت حديثا بعد زلزال سنة ١٩٩٢ م فبها عدة أفنية متسعة لممارسة العديد من الأنشطة وبها العديد من الغرف التي يمكن استغلالها في تطبيق البرنامج.

٥ – الترحيب من قبل إدارة المدرسة (المديرة – وناظرة المدرسة) بتطبيق البرنامج .

٦ – لأن عدد الفصول قليل فتحتفظ إدارة المدرسة وكذلك المدرسين بعلاقات وطيدة مع أولياء الأمور وهذا قد يسهل الاتصال بهم للتنظيم وتشجيعهم على حضور جلسات البرنامج.

٧ – بالإضافة إلى كل ما سبق فإن قربها من سكن الباحثة قد شجع على اختيارها لسحب عينة الدراسة منها مع عدم وجود ما يدل على اختلاف هذه المدرسة عن المدارس الأخرى في المستوى الاجتماعي والاقتصادي .

٢ – خطوات اختيار العينة

لاختيار عينة الدراسة تم عمل الآتي :

١ – قامت الباحثة بتطبيق اختبار رسم الرجل والمرأة تطبيقا" جمعيا" لعمل مسح لكل تلاميذ الصف الثالث بفصليه (٣–١ ، ٣ –٢) ثم طبقت نفس الاختبار على تلاميذ الصف الرابع (٤–١) تطبيقا جمعيا . وبعد أن قامت الباحثة بالتصحيح والحصول على معامل الذكاء تم استبعاد الحالات الطرفية أي الحالات التي قل معامل ذكائها عن ٧٠ درجة وكذلك الحالات التي زاد معامل ذكائها عن ١١٠ درجة وكذلك استبعدت الحالات البينية وحالات بطء التعلم ، كما استبعدت بعض حالات الإعاقة الحركية وذلك لتعارضها مع شروط تعريف صعوبات التعلم .

ثم طبقت الباحثة مقياس وكسلر Wechsler لقياس ذكاء الأطفال * النسخة المختصرة على الحالات التي وقع عليها الاختيار بعد استبعاد العديد من الحالات وكان عددهم ١٠٠ تلميذ وتلميذة وتم استبعاد ٩ منهم لوقوعهم في فئة بطيئ التعلم ثم عرضت أسماءهم على مدرسي الفصل ومدرسي المواد المختلفة وذلك باستخدام مقابلة** مقننة وطلب منهم تقدير مستوى التلميذ عموما ثم فى القراءة الجهرية والصامتة ثم الحساب عموما ثم فروعه المختلفة من ضرب وطرح وجمع الى الخ وكذلك الكتابة وكان هناك اتفاق على ٢٤ تلميذا وتلميذة من الصف الثالث والرابع يعانون ولديهم صعوبات تعلم.

قامت الباحثة بتطبيق مقياس وكسلر Wechsler كاملا عليهم ثم تطبيق بطارية لوريا نبراسكا للتقويم العصبي النفسي .

تم بعد ذلك تقسيم العينة الكلية إلى مجموعتين هما :

---

*النسخة المختصرة لمقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال هي التي تشتمل على : أ نواحي لفظية - ب نواحي أدائية

**يوجد عرض تفصيلى للمقابلة المقننة بكل تفاصيلها بالجزء الخاص بأدوات الدراسة صـ٢٥١: صـ٢٥٢

أ – النواحي اللفظية : المعلومات ، والفهم العام .

ب – النواحي الأدائية : ترتيب الصور ، ورسوم المكعبات ، ورموز الأرقام

(Lamb. S.J. . Bibby. p.A. , Wood. D.J.. 1988. pp 493 - 503)

أ – مجموعة تجريبية Experimental group

ب – مجموعة ضابطة Control group

وقد تم هذا التقسيم على أساس عشوائي تماما لكل مفردات العينة فيما عدا تلميذتين فقد اختارتهما الباحثة عن عمد . واحدة في المجموعة الضابطة والأخرى في المجموعة التجريبية وذلك لأنهما توأم متماثل وأنهما من نفس النوع (إناث) وبينهما تماثل شديد ويصعب على الجميع التفريق بينهما (ولأهمية ذلك في المقارنة بعد تطبيق البرنامج لأنهما تعيشان في نفس البيئة الاجتماعية وتتعرضان لنفس المعاملة الوالدية ولظروف واحدة في التنشئة الاجتماعية وهما معا في فصل دراسي واحد ، بالإضافة للعوامل الأخرى المتماثلة) .

أما التقسيم العشوائي فقد تم عن طريق كتابة كل الأسماء في عدد من قطع الورق المتساوي في الحجم واللون وبعد خلطهم جميعا في أحد الصناديق الكرتونية الموجودة بالمكتبة طلب من إحدى المدرسات اختيار ١١ ورقة وبذا أصبح عدد المجموعة التجريبية ١٢ (١١ اختيار عشوائي + ١ اختيار عمدي) والمجموعة الضابطة ١٢ تلميذ وتلميذة .

الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة التجريبية على أساس العمر الزمني

فئة العمر بالشهور	٩٥-١٠٠	١٠١-١٠٥	١٠٦-١١٠	١١١-١١٥	١١٥	العدد الكلى
العدد	٥	٤	٢	-	١	١٢

يوضح الجدول أن ما يقرب من نصف العينة تقع أعمارهم بين ٩٥-١٠٠ شهر

جدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة التجريبية على أساس معامل الذكاء

معاملات الذكاء	٩٤:٩٠	٩٩:٩٥	١٠٠-١٠٤	١٠٥-١١٠	المجموع
العدد	٤	٣	٤	١	١٢

يتضــح مــن الجــدول أن ثلــث العيــنة يقع فى الفئة من ٩٤:٩٠ بينما يقع ثلثها الأخر بين ١٠٤:١٠٠

جدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة التجريبية على أساس المستوى الاجتماعي والاقتصادي

المستوى الاجتماعي والاقتصادي	المرتفعة	المتوسطة	الدنيا	المجموع الكلى
العدد	٢	٥	٥	١٢

يتضح من الجدول أن أغلب أفراد العينة يقع فى الفئة المتوسطة والفئة الدنيا

جدول رقم (٤) توزيع أفراد العينة الضابطة على اساس العمر الزمني

فئة العمر بالشهور	٩٥:٩٠	١٠٠:٩٦	١٠٥:١٠١	١١٠:١٠٦	١١٥:١١١	١٢٠:١١٦	العدد الكلى
العدد	٢	٤	٣	٢	-	١	١٢

يتضح من الجدول أن ثلث أفراد العينة تقع أعمارهم الزمنية بين ٩٦: ١٠٠شهراً

الجدول رقم (٥) توزيع أفراد العينة الضابطة على اساس معامل الذكاء

فئـة الذكاء	٩٤:٩٠	٩٩:٩٥	١٠٤:١٠٠	١١٠:١٠٥	العدد الكلى
العـــــــدد	٤	٤	٣	١	١٢

يتبين من العينة أن ثلث أفراد العينة يقع فى الفئة من ٩٤:٩٠ ويقع الثلث الأخر من ٩٩:٩٥

الجدول رقم (٦) توزيع أفراد العينة الضابطة على اساس المستوى الاقتصادي الاجتماعي

المستوى الاجتماعي الاقتصادي	المرتفعة	المتوسطة	الدنيا	المجموع الكلى
العدد	٢	٥	٥	١٢

حوالي نصف أفراد العينة يقع فى المستوى المتوسط وحوالي نصفها الأخر فى المستوى الأدنى.

الجدول رقم (٧) المقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة على أساس النوع والفرقة الدراسية

اسم المجموعة والصف الدراسى	العدد	النوع		المجموع
		ذكر	انثى	
المجموعة التجريبية				
الصف الثالث	٧	٤	٣	٧
الصف الرابع	٥	٣	٢	٥
المجموعة الضابطة				
الصف الثالث	٦	٤	٢	٦
الصف الرابع	٦	٤	٢	٦
المجموع	٢٤	١٥	٩	٢٤

يتضح من الجدول السابق أن عدد الذكور يزيد عن عدد الأناث ،وعدد تلاميذ الفرقة الثالثة أكثر قليلاً (١٣) من عدد تلاميذ الفرقة الرابعة (١١) أى أن هناك بعض الفروق الطفيفة بين المجموعة التجريبية والضابطة فى الفرقة الدراسية.

وقد تمت مضاهات المجموعتين في العمر الزمني ، ومعاملات الذكاء وكذلك المستوى الاقتصادى الاجتماعي . وذلك عن طريق استخدام اختبار مان وتنى (ى) للعينات الصغيرة Mann- Whitney Test

الجدول رقم (٨) للمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة من حيث المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، ومعامل الذكاء ، والعمر الزمني

اسم المتغير	اسم المجموعة	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١ – المستوى الاقتصادي الاجتماعي	تجريبية	١٢	١٢.٦٣	١٥١.٥٠	٠.٠٨٧	غير دالة
	ضابطة	١٢	١٢.٣٨	١٤٨.٥٠		
٢ – معامل الذكاء	تجريبية	١٢	١٢,٥٠	١٥٠.٠٠	٠.٠٠٠	غير دالة
	ضابطة	١٢	١٢,٥٠	١٥٠.٠٠		
٣ – العمر الزمنى	تجريبية	١٢	١٢.٢١	١٤٦.٥٠	٠.٢٠٣	غير دالة
	ضابطة	١٢	١٢,٧٩	١٥٣.٥٠		

يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا يدل على التكافؤ فى المستوى الاقتصادي الاجتماعي ومعامل الذكاء وكذلك العمر الزمنى

الجدول رقم (٩) للمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة على بطارية لوريا نبراسكا
(مقاييس الكلينيكية)

المقياس الكلينيكى	المجموعة	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة ف القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١ – الحركة	١ – تجريبية	١٢	١٢,٥٠	١٥٠,٠٠	٠٠٠	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٥٠	١٥٠,٠٠		
٢ – وظائف الوزن	١ – تجريبية	١٢	١٢,٥٤	١٥٠,٥٠	٠,٠٣٠	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٤٦	١٤٩,٥٠		
٣ – وظائف اللمس	١ – تجريبية	١٢	١٢,٥٤	١٥٠,٥٠	٠,٠٣٠	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٤٦	١٤٩,٥٠		
٤ – الوظائف البصرية	١ – تجريبية	١٢	١٣,١٧	١٥٨,٠٠	٠,٤٧٢	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١١,٣٨	١٤٢,٠٠		
٥ – وظائف اللغة المفهومة	١ – تجريبية	١٢	١٢,٥٤	١٥٠,٥٠	٠,٠٣١	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٤٦	١٤٩,٥٠		
٦ – اللغة التعبيرية	١ – تجريبية	١٢	١٢,٠٤	١٤٤,٥٠	٠,٣٢٠	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٩٦	١٥٥,٥٠		
٧ – الكتابة	١ – تجريبية	١٢	١٢,٤٦	١٤٩,٥٠	٠,٠٣٠	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٥٤	١٥٠,٥٠		
٨ – القراءة	١ – تجريبية	١٢	١٢,٣٨	١٤٨,٥٠	٠,٠٨٧	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٦٣	١٥١,٥٠		
٩ – الحساب	١ – تجريبية	١٢	١٢,٤٢	١٤٩,٠٠	٠,٠٥٨	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٥٨	١٥١,٠٠		
١٠ – الذاكرة	١ – تجريبية	١٢	١٢,٧١	١٥٢,٥٠	٠,١٤٦	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٢٩	١٤٧,٥٠		
١١ – العمليات العقلية	١ – تجريبية	١٢	١٢,٥٨	١٥١,٠٠	٠,٠٦٠	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٤٢	١٤٩,٠٠		
١٢ – الدلالات الكلينيكية	١ – تجريبية	١٢	١٢,٥٠	١٥٠,٠٠	٠٠٠٠	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٥٠	١٥٠,٠٠		
١٣ – الجوانب الحسية الحركية اليسرى	١ – تجريبية	١٢	١١,٩٢	١٤٣,٠٠	٠,٥٠٣	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٣,٠٨	١٥٧,٠٠		
١٤ – الجوانب الحسية الحركية اليمنى	١ – تجريبية	١٢	١٢,٥٠	١٥٠,٠٠	٠٠٠٠	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٥٠	١٥٠,٠٠		

يتضح من الجدول عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على المقاييس الكلينيكية

الجدول رقم (٩٠) للمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقاييس العوامل

اسم مقاييس العوامل	المجموعة	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة ف القيمة	مستوى الدلالة
١ – التحصيل الأكاديمي	١ – تجريبية	١٢	١٢,٩٢	١٥٥,٠٠	٠,٢٩٣	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٠٨	١٤٥,٠٠		
٢ – الوظائف التكميلية	١ – تجريبية	١٢	١٣,٢١	١٥٨,٥٠	٠,٤٩٤	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١١,٧٩	١٤١,٥٠		
٣ – الوظائف المكانية الحركية	١ – تجريبية	١٢	١٢,٣٣	١٤٨,٠٠	٠,١١٨	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٧٦	١٥٢,٠٠		
٤ – السرعة والدقة الحركية	١ – تجريبية	١٢	١٢,٥٨	١٥١,٠٠	٠,٠٥٩	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٤٢	١٤٩,٠٠		
٥ – نوعية الرسم	١ – تجريبية	١٢	١٢,٣٨	١٤٨,٥٠	٠,٠٨٨	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٦٣	١٥١,٥٠		
٦ – دقة الرسم	١ – تجريبية	١٢	١٢,٧٦	١٥٢,٠٠	٠,١١٦	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٣٣	١٤٨,٠٠		
٧ – إدراك الإيقاع وانتاجه	١ – تجريبية	١٢	١٢,١٧	١٤٦,٠٠	٠,٢٣٩	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٨٣	١٥٤,٠٠		
٨ – اللمس الحاسى	١ – تجريبية	١٢	١٢,٥٠	١٥٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٥٠	١٥٠,٠٠		
٩ – اللغة الاستقبالية	١ – تجريبية	١٢	١٢,٠٨	١٤٥,٠٠	٠,٣١٣	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٩٢	١٥٥,٠٠		
١٠ – اللغة التعبيرية	١ – تجريبية	١٢	١٢,٥٤	١٥٠,٥٠	٠,٠٢٩	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٤٦	١٤٩,٥٠		
١١ – إنتاج الكلمات فى عبارات	١ – تجريبية	١٢	١٢,٢٥	١٤٧,٠٠	٠,١٨٤	غير دالة
	٢ – ضابطة	١٢	١٢,٧٥	١٥٣,٠٠		

يتضح من الجدول عدم وجود فروق بين المجموعتين على مقاييس العوامل

الجدول رقم (١٤) التصحيح الكيفى والمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة

اسم المجموعة	١- مجموعة الحركة	٢- مجموعة استمرار الأداء	٣- مجموعة رصد السلوك التلقائي	٤- مجموعة الإشارة الذاتية	٥- المجموعة البصرية المكانية	٦- مجموعة إصابة الإطراف	٧- مجموعة اللغة التعبيرية	٨- مجموعة عيوب النطق	٩- مجموعة اللغة الاستقبالية	١٠- مجموعة السرعة	١١- مجموعة الأعراض العصابية	المجموع	درجة الحرية	قيمة كا٢
تجريبية	٨	٤	٦	٣	٥	٤	٥	٥	٨	٩	٤	٦١	١٠	٠,٠٢٤٣
ضابطة	٧	٤	٥	٣	٥	٤	٤	٥	٨	٩	٣	٥٧	١٠	

يتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين المجموعتين وهو مايدل على التكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة عند القياس القبلى وهو مايدل على التطابق فى التصحيح الكيفى بهاتين المجموعتين .

أى انه يمكن بإطمئنان افتراض التكافؤ والتطابق قبل تطبيق البرنامج

وفيما يلى عرض مختصر لعينة الدراسة :

طبقت الدراسة على عينة كلية يبلغ عددها ٢٤ طفلا" وطفلة من أطفال احدىالمدارس الابتدائية الحكومية المشتركة هى مدرسة محمود متولي الابتدائية المشتركة التابعة لمنطقة الخليفة التعليمية (جنوب القاهرة سابقا") وتم اختيار هذه المجموعة من أطفال الصفين الثالث والرابع الابتدائي بالمدرسة . بناءا" على القيام بعدة خطوات وتحقيقا" للشروط التى وضعت لمواصفات هذه العينة وقد تروواح العمر الزمني للأطفال بعينة الدراسة بين ٨ : ١٠ عاما" وتراوحت معاملات ذكائهم على مقياس وكسلر Wechsler لذكاء الأطفال (لويس كامل مليكه ، ومحمد عماد الدين إسماعيل ١٩٥٦) بين ٩٠ : ١١٠ وينتمون لمختلف المستويات الاجتماعية الاقتصادية الموجودة بمحافظة القاهرة

وقد قسمت هذه العينة على أساس عشوائي إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية . وتمت مضاهاة هاتين المجموعتين في متوسط العمر الزمني ومعامل الذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

بعض البيانات الإضافية حول الأطفال بعينة الدراسة

يقدم فيما يلي بعض المعلومات الإضافية التي جمعت حول الأطفال بعينة الدراسة والتى قد تفيد فى توضيح خصائصهم .

من أهم هذه المعلومات والبيانات مايلى :

(أ) الحالة الصحية لأفراد العينة

(ب) قوة الإبصار لأفراد العينة

(ج) القدرات الأكثر سوءا" على بطارية لوريا نبرا سكا لأفراد العينة قبل تطبيق البرنامج

ويقدم فيما يلى ما يوضح كل من النقاط السابقة

(أ) الحالة الصحية لأفراد العينة

الجدول رقم (١٢) يبين الحالة الصحية والمشكلات الغذائية لأفراد العينة الكلية

نوع الحالة	عدد الحالات	النسبة المئوية
وزن زائد	٥	%٢٠,٨٣
أنيميا	٣	%١٢,٥٠
المجموع	٨	%٣٣,٣٣

يتضح من الجدول أن خمس أفراد العينة الكلية لديهم وزن زائد وحوالى ١٢,٥٠% أنيميا

الجدول رقم (١٣) طريقة الولادة لأفراد العينة الكلية

طريقة الولادة	عدد الحالات	النسبة المئوية
توءم وولادة قيصرية	١	%٤,١٦
ولادة متعثرة	٣	%١٢,٥٠
ناقص النمو (٧ أشهر) ووضع فى الحضانة لمدة ٣٨ يوما"	١	%٤,١٦
حبل سرى حول الرقبة	١	٤,١٦
ولادة بالمستشفى (استخدام الملقط)	١	٤,١٦
المجموع	٧	%٢٩,١٤

يتضـــح مـــن الجدول أن حوالي ٢٩,١٤ % من أفراد العينة الكلية لديهم تاريخ ولادى غير طبيعي . (وتتقارب هذه النسبة مع ما توصلت إليه إيمان كامل إبراهيم ، ٢٠٠٠ ، صـــ١٢٧ : صـــ١٢٨)

ب قوة الإبصار لأفراد العينة

الجدول رقم (١٤) قوة الإبصار لأفراد العينة الكلية

قوة الإبصار	عدد الحالات	النسبة المئوية
٦ / ٦	٥	٢٠,٨٣٥
٦ / ٩	٦	%٢٥,٠٠
٦ / ١٢	٤	%١٦,٦٦
٦ / ١٨	٣	%١٢,٥٠
٦ / ٢٤	٤	%١٦,٦٦
٦ / ٣٦	٢	%٨,٣٣
المجموع	٢٤	%٩٩,٩٨

يتضح من الجدول أن ٤٥,٨٣% من أفراد العينة قوة إبصارهم تتراوح بين ٦ / ٦ ، ٦ / ٩

أما بالنسبة لحدة السمع فلم يوجد حالة واحدة تعانى من مشكلات سمعية

ج – القدرات الأكثر سوءا" على بطارية لوريا نبراسكا لأفراد العينة قبل تطبيق البرنامج .

الجدول رقم (١٥) القدرات الأكثر سوءا" على البطارية (المقاييس الإكلينيكية)

اسم الوظيفية الكلينيكية	١ – الحركة	٢ – الإيقاع	٣ – اللمس	٤ – بصرية	٥ – لغة مفهومة	٦ – لغة تعبيرية	٧ – كتابة	٨ – قراءة	٩ – حساب	١٠ – ذاكرة	١١ – عمليات عقلية
عدد الحالات	٩	٤	٤	٥	٤	١٠	٩	١١	١٣	١٣	٩
النسبة المئوية	%٣٧,٥٠	%١٦,٦٦	%١٦,٦٦	%٢٠,٨٣	%١٦,٦٦	%٤١,٦٦	%٣٧,٥	%٤٥,٨٣	%٥٤,١٦	%٥٤,١٦	%٣٧,٥٠

يتضح من الجدول أن مقياس الحساب الإكلينيكي والذاكرة هما أكثر القدرات تدهورا" على البطارية تليهما القراءة وهذا يتفق مع التراث فى أن الحساب والذاكرة هما أكثر القدرات سوءا" لذوى صعوبات التعلم .

الجدول رقم (١٦) القدرات الأكثر سوءا" على البطارية (مقاييس العوامل)

اسم العامل الوظيفة	١ – تحصيل أكاديمي	٢ – وظائف تكاملية	٣ – وظائف مكانية حركية	٤ – السرعة والدقة الحركية	٥ – نوعية الرسم	٦ – دقة الرسم	٧ – ادراك الايقاع	٨ – اللمس الحاسى	٩ – لغة مفهومة	١٠ – لغة تعبيرية	١١ – إنتاج الكلمات في عبارات
عدد الحالات	١٣	١٢	٧	٦	٦	٧	٥	٥	٤	١٠	٧
النسبة المئوية	%٥٤,١٦	%٥٠,٠٠	%١٩,٦	%٢٥,٠٠	%٢٥,٠٠	%١٩,٦	%٢٠,٨٣	%٢٠,٨٣	%١٦,٦٦	%٤١,٦٦	%١٩,١٦

يتضح من الجدول أن التحصيل الأكاديمي ثم الوظائف التكاملية تليها اللغة التعبيرية هم أكثر العوامل تدهورا" على البطارية.

الجدول رقم (١٧) التحليل الكيفي للبطارية

اسم المجموعة	عدد	النسبة المئوية
١ – مجموعة الحركة	٨	% ٣٣,٣٣
٢ – مجموعة رصد السلوك التلقائي	٤	% ١٦,٦٦
٣ – المجموعة البصرية المكانية	٦	%٢٥,٠٠
٤ – مجموعة إصابة الأطراف	٣	%١٢,٥٠
٥ –اللغة التعبيرية	٥	%٢٠,٨٣
٦ – مجموعة الإشارة الذاتية	٤	%١٦,٦٦
٧ – مجموعة عيوب النطق	٥	%٢٠,٨٣
٨ – مجموعة اللغة	٥	%٢٠,٨٣
٩ – مجموعة السرعة	٨	%٣٣,٣٣
١٠ – مجموعة استمرار الأداء (صعوبات الانتباه)	٩	%٣٧,٥٠
١١ – مجموعة الأعراض العصابية	٤	%١٦,٦٦

يتضح أن مجموعة استمرار الأداء (صعوبات الانتباه) هى أكثر انتشارا" تليها مجموعة الحركة ومجموعة السرعة وهذا يتفق : مع دراسة أماني أحمد عبده ٢٠٠٠م

ثانيا – أدوات الدراسة

تطلب تصميم هذه الدراسة والإجابة على التساؤلات التي أثارتها استخدام الأدوات التالية :

١ – مقياس رسم الرجل والمرأة ١٩٦٣م (تقنين محمد متولى غنيمة ١٩٧٦م)

Goodenough – Harris for Drawing a Man and a woman Measurement

٢ – استمارة البيانات الأولية "إعداد الباحثة "

٣ – مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ١٩٤٩م تعريب لويس كامل مليكه ، ومحمد عماد الدين إسماعيل ١٩٥٦م

٤ – بطارية لوريا نبراسكا للتقويم العصبي النفسي ١٩٨٧م "تعريب الباحثة ١٩٩٥م

٥ – استمارة المستوى والطبقة الاجتماعية الاقتصادية " فاروق شوقي البوهي ١٩٨٧م"

٦ – استمارة مقابلة مقننة (إعداد الباحثة)

٧ – استبيان لتقدير النشاط الزائد والاندفاعية (إعداد الباحثة)

٨ – دراسة تاريخ الحالة "إعداد الباحثة "

٩ – البرنامج الإرشادي الذي طبق على المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والنفسانيين وأولياء الأمور . (إعداد الباحثة)

١٠ – البرنامج الإرشادي الذي طبق على الأطفال . (إعداد الباحثة)

١١ – استمارة تسجيل البيانات عن البرنامج (الأطفال) (إعداد الباحثة)

ثم قامت الباحثة بتطبيق جميع أدوات الدراسة وكذلك البرنامجين بنفسها .

١ – مقياس جودانف هاريس لرسم الرجل والمرأة

لعمـــل مســـح وفـــرز لمعـــامل الذكاء في هذه الدراسة باعتباره متغيرا هاما وأساسيا استعانت الباحـــثة بمقياس رسم الرجل والمرأة لمساعدتها في استبعاد الحالات الطرفية على أن يستكمل الفحص الدقيق لمعامل الذكاء باستخدام مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال .

وقد وقع الاختيار على مقياس رسم الرجل والمرأة لعدة أسباب منها :

١ – أنـــه أداة ســـريعة تساعد على الفرز السريع عندما يكون المجتمع الأصل مفرداته كثيرة العدد .

٢ – لا يحـــتاج إلـــى وقـــت طويـــل سواء في الإجراء أو التصحيح (خاصة وأن الاختبارات الأساسية لهذه الدراسة تتطلب وقتا طويلا سواء في التطبيق أو التصحيح وكذلك التفسير.

٣ – أجمعـــت معظـــم الدراســـات العربـــية والأجنبـــية بأنه اختبار صادق وثابت وأنه يصلح للاستخدام في البيئات المختلفة وأقل تأثرا من غيره بالعوامل الحضارية .

٤ – هـــذا المقياس من المقاييس المألوفة للباحثة فقد استخدمته على مدى سنين طويلة وتدربت على تصحيحه وتفسيره .

٥ – لا يكلف كثيرا فهو لا يتطلب أكثر من ورقة وقلم وتعليمات غاية في البساطة .

٦ – يقـــبل علـــيه أغلـــب الأطفال في يسر وسهولة (في حالات قليلة فقط وفي حالة التطبيق الفـــردي فقط قد يحجم الأطفال عن الرسم بحجة سوء رسومهم أو تفضيل رسم زهرة عن الرجل أو المرأة).

٧ – نظرا لصدق الاختبار فإنه يستخدم في تصنيف الأطفال حسب مستوياتهم العقلية .

(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٨٦م ، ص ١١٦ : ص ١١٧)

نبذة عن مقياس جودانف هاريس لرسم الرجل والمرأة (١٩٦٣)

أخذت دراسة رسومات الأطفال تنمو أثناء العشر السنوات الأولى من القرن العشرين واستمر ذلك الاهتمام حتى يومنا . هذا.وفي عام ١٩٢٦م قدمت فلورانس جود انف Florance Goodenaugh هذا المقياس لقياس الذكاء العام وليس القدرة على الرسم وترتبط درجات هذا المقياس بالعمر العقلي تماما بصرف النظر عن التفوق الفني في الرسم .

وفي عام (١٩٦٣م) ظهر التعديل الحديث لهاريس Harris تحت اسم اختبار رسم الرجل والمرأة لجورانف هاريس (**فاطمة حنفي** ، ١٩٨٧م ، ص ١١٤ ، ١١٨)

صدق المقياس :

تم حساب الصدق لهذا المقياس وتبين وجود معامل ارتباط بمقياس ستانفورد بينه Stanford Binet يتراوح بين ٨٠ و ٠ : ٠,٨٤في العينات المختلفة .

كذلك ارتبط المقياس بالتحصيل الدراسي ارتباطا دالا مميزا بين ٠,٤٢ إلى ٠,٨١ وميز المقياس بين مجموعتين من المتخلفين عقليا والأطفال العاديين تمييزا دالا عند مستوى ٠,٠١

(**عبد الستار إبراهيم** ، ١٩٨٦ ، ص ١١٦ : ١١٧)

ثبات المقياس :

قام هاريس بحساب ثبات المقياس مستخدما في ذلك طريقتين :

١ – ثبات المصححين Inter – Ralated reliabitity

لقد حسبت معاملات الارتباط التي يصححها مصححون مختلفون لنفس العينة مـــن أوراق الإجابة . وقد تراوحت هذه الارتباطات بين ٠,٨٠ : ٠,٩٦ وتقع معظم معاملات الارتبـــاط فوق ٠,٩٠.

وقد أظهرت دراسة وليم بول Ball , w., انجلترا(السنة غير موجودة) نتائج مماثلة إذ قام ثلاثة من المصححين المختلفين بتصحيح ١٢١ رسماً وأعطيت لثلاثة مصححيـــن آخريـــن وتراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات التي أعطاها المصححون بيـــن ٠,٨٣ : ٠,٩٣

(هاريس د.ب ، ١٩٧٦ إلى ص٧٤٦)

٢ – الثبات بإعادة تطبيق المقياس Test Retest Reliability

أشارت عديد من الدراسات إلى أن معاملات ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق المقياس (بعد مرور فترة تصل إلى ثلاثة شهور) تقع في الستينيات و السبعينيات Harris 1963

(هاريس د.ب ، ١٩٧٦ ، ص ٦ ، ٧)

وقد قامت تقنينات متعددة في البيئة العربية لمقياس رسم الرجل فـــي الســـودان – الكويـــت – السعودية – لبنان – اليمن **(عبد الستار إبراهيم ١٩٨٦ ، ص ١١٧)**

الدراسات المصرية للمقياس :

١ – قام مصطفى فهمي (السنة غير موجودة) بتطبيق هذا المقياس على عينة مصرية ووجـد أن معامل الثبات محسوبا على أساس المتوسط الحسابي والتباين هو ٠,٨٢

٢ – قام إسماعيل قباني (السنة غير موجودة) بتطبيق هذا الاختبـــار مـــع اختبـــار الذكـــاء الابتدائي على بعض فصول المدارس الابتدائية للبنين والبنات بالقـــاهرة وحســـب معـــامل الارتباط بين نتائج الاختبارين لأطفال كل عمر على حدة وكان معامل الارتباط لا بأس بـــه

، وأنـــه يــزداد كلمـــا صغر عمر الأطفال الذين أجري عليهم الاختبار . **(فاطمة حنفي ، ١٩٨٣، ص ١١٤ : ١١٨)** .

٣ – قـــام محمد متولي غنيمة ١٩٧٦ بتقنين رسم الرجل بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مصـــر (على عينة من محافظة القاهرة) وقام بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار وقيمة هذه النتائج (٠,٨٤ – ٠,٩٤) وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١) .

٤ – دراســـة فاطمة حنفي ١٩٨٣ على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات .

أمـــا بخصـــوص الصدق فبلغ (٠,٨٠ – ٠,٨٣) على تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث . وذلـــك على مقياس ستانفورد وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ كما استخرجت في هذه الدراسة المعايير الخاصة به (**فاطمة حنفي ، ١٩٨٣ ، ص ١١٤ ، ص ١١٨)**

*ولتصـــحيح المقـــياس أعدت استمارة خاصة تشتمل على ٧٣ فقرة يمكن توافرها في الرسم ويمكـــن تســـجيل المفـــردات التـــي ترد في الرسم لأي مفحوص بيسر بالاستعانة بنماذج التصـــحيح حيـــث يقـــوم المصحح بوضع علامة (✓) أمام كل فقرة إن وجدت في رسم المفحوص ثم تحسب الدرجة الكلية بعد العلامات التي وضعها المصحح ، وتحسب الدرجة الكلية على أساس نسبة الذكاء الانحرافية متوسطها (١٠٠) وانحرافها المعياري (١٥)

(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٨٦ ، ص ١١٦ : ص ١١٧)

* استمارة تصحيح المقياس مرفقة بملاحق الدراسة ملحق رقم (١)

٢ - استمارة البيانات الأولية

تـــم إعداد استمارة البيانات الأولية والتي تم تطبيقها على جميع حالات الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) وهي تتكون من ٥ أبعاد :

البعد الأول :

يتضمن معلومات أولية عن الطفل بما في ذلك تاريخ الميلاد وغيرها من المعلومات .

البعد الثاني :

ويتضـــمن معلومات تتعلق بالأم والأب وعمرهما الزمني ووظيفتهما والأمراض المختلفة التـــي تعرضت لها الأم سواء أثناء الحمل أو بعده بالنسبة للأب يضاف إلى ذلك ما إذا كان مدخنا أم غير مدخن .

البعد الثالث :

ويتضمن معلومات عن التلميذ حالة الولادة والسنوات الأولى من العمر مثل مكان الولادة، طبيعتها وأي مستتبعات أخرى تتعلق بالولادة ومراحل النمو المختلفة .

البعد الرابع :

ويتضمن الفحوصات الطبية المختلفة التي أجريت على الطفل ونتائجها .

البعد الخامس :

ويتضـــمن ملاحظـــات الباحـــثة عن سلوك الطفل سواء أثناء المقابلة أو أثناء تواجده في الفصـــل مـــن نشـــاط زائـــد وعـــدم انتباه واندفاعية أو انطواء وعدم مشاركة في الفصل الدراسي...إلخ .

- لمزيد من المعلومات يمكن الرجوع إلى ملاحق الدراسة ملحق رقم (٢)

٣ - مقياس وكسلر لذكاء الأطفال **Wechsler Intelligence scale For children**

والمعروف بـــ " WISC "

وقع الاختيار على هذا المقياس بالذات لعدة اعتبارات :

١ - استخدم في أغلب الدراسات الأجنبية ، خاصة المتعلقة بصعوبات التعلم .

٢ - هـــذا المقـــياس مـــن المقاييس المألوفة للباحثة فقد استخدمته لمدة أكثر من ١٥ عاما في مستشـــفيات الطب النفسي والعيادات الخارجية وعيادات التوجيه النفسية للأطفال ولذا فهي تجيد تطبيقه وتصحيحه وتفسيره .

٣ - يعتبر من الاختبارات الهامة الموضوعية في هذا المجال .

٤ - يتوافر بهذا المقياس العديد من المقاييس الفرعية ذات الصلة الوثيقة بموضوع البحث مثل مقياس الحساب والذاكرة المباشرة والعاملة واختبارات للقدرات اللغوية .

٥ - يعتبر هذا المقياس بمثابة معيار صدق تلازمي للبطارية المستخدمة في البحث فكل منهما يعطي مصداقية للآخر .

٦ - يتمـــيز هـــذا المقـــياس بوجود جزء لفظي وآخر عملي وهذا يسهل الاستدلال على نسبة الذكاء اللفظي والعملي وكذلك الكلي .

٧ - ممـــا يـــزيد من أهمية استخدام هذا المقياس ما أكدت عليه بعض الدراسات من أن وجود تفاوتـــا" بيـــن معـــامل الذكـــاء اللفظى والعملى يصل الى ١٣ - ١٥ نقطة فإن ذلك يعتبر مؤشرا" على احتمال وجود اصابة عضوية بالدماغ (عبد الستار ابراهيم ، ١٩٨٦ ، ١١٦)

٨ - يطـــبق فـــرديا وهـــذا يعطـــي فرصـــة أكبر لملاحظة الطفل واستجاباته مما يساعد في التشخيص الذي يساعد عند رسم الخطة العلاجية .

٩ – طريقة التطبيق الفردي تسهل عملية إقامة علاقة مهنية صحيحة مع الطفل .

١٠-يقبل أغلب الأطفال في سهولة ويسر على تطبيق الاختبار وفي حالة الأطفال الخجولين أو الانطوائيـــن يمكن البدء بالجزء العملي حتى يعتاد الطفل على الموقف ويكون أكثر تعاونا وألفة بموقف الاختبار في الجزء اللفظي .

١١- توافــر جــزء عملـــي مستقل يلقي الضوء على بعض المهارات مثل الإدراك البصري والمكاني والتوافق البصري الحركي وغيره من المهارات .

١٢- بسبب خبرة الباحثة بتطبيق وتصحيح وتفسير هذا الاختبار فإن القيام بهذه الخطوات بدقة لا يحتاج منها لوقت طويل أو جهد كبير .

نبذة عن مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال

كـــان مـــن الضروري للتصميم المنهجي لهذه الدراسة أن يتم ضبط متغير الذكاء باعتباره عـــاملا هامـــا ورئيســـيا فـــي هذه الدراسة حيث تلعب اختبارات الذكاء دورا رئيسيا في تشخيص صعوبات التعلم ليتم التعرف على ما إذا كان هناك تباعد بين التحصيل ومستوى الذكاء أم لا .

ويعتـــبر مقـــياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال من أهم الاختبارات الموضوعية التي تقيس الذكـــاء وقد قدمه ديفيد وكسلر Davld Wechsler ١٩٤٩ كامتداد سفلي لمقياس وكسلر بلفيو لقياس ذكاء المراهقين والراشدين .

نشـــر هـــذا المقياس في أمريكا سنة ١٩٤٩ ليناسب أعمار الأطفال من سن ٥ ســـنوات إلى سن ١٥ سنة و ١١ شهر ثم عدل في ١٩٧٤ وهي الصورة التي عرفت باسم WISC R فـــبدأ مـــن سن ٦ سنوات إلى سن ١٦ عاما ثم عدل أخيرا في ١٩٩١ م وهي الصـــورة التـــي عرفـــت باســـم WISC III وقد اشتملت عينة التقنين على ٢٢٠٠ طفلا

وروعـــي فـــي العيـــنة عـــامل السن – النوع – العرق RACE وكذلك السود والأسبان وآخريـــن، كما روعي العامل الجغرافي وعمل الوالدين واشتمال العينة على عمل الوالدين والمناطق الريفية والحضارية تعتبر كمتغيرات هامة .

اشتملت العينة على ١٠٠ ولد / ١٠٠ بنت لكل فئة عمرية من ٦ : ١٦ عاما

(SZCUZZO, KAPLAN, , p 313)

وفـــي هـــذا التعديل اختصر المقياس إلى ١٠ مقاييس فقط بعد حذف مقياس إعادة الأرقام والمـــتاهات نظـــرا لضعف ارتباطهما ببقية المقاييس الأخرى .(**عبد الستار إبراهيم ، عيد عسكر ، ١٩٩٩ ، ص ١٦٣**)

صدق المقياس :

قـــام عـــدد من الباحثين بحساب الصدق التلازمي للمقياس Concurrent validity باستخدام محك التحصيل الدراسي ، وتراوحت معاملات الارتباط بين ٥٧ و ٦٠ وكما هو مـــتوقع كانت معاملات المقياس اللفظي أعلى من العملي ، كذلك حسبت معاملات الارتباط بيـــن مقـــياس ستافورد بينه Stanford Binet وهذا المقياس بلغت ٠,٧٣ بالنسبة للمقياس الكلي وكانت معاملات المقياس اللفظي مرة أخرى أعلى (**فؤاد أبو حطب وآخرون ، ١٩٩٣ ، ص ٢٥٧ : ص ٢٦٠**)

مـــرة أخـــرى حســـب معامل الارتباط (في دراسة أخرى) بين مقياس وكسلر III ومقياس وكسلر المعدل "R" فكان ٠,٨٩

أمـــا ارتـــباط هذا المقياس باختبار التحصيل واسع المدى Wide range achievement test فتبين أن معامل ارتباط الجزء اللفظي كان عاليا ٠,٧٣ عن الجزء العملي .

الصدق التنبؤي Predicative Validity

تبيـن فى عدد من الدراسات أن مقياس وكسلر تتبأ بالتحصيل الدراسي الأكاديمي وقد أجريت الدراسة على ٣٥٨ طفلا تبين أن معامل الارتباط كان ٠,٧٤ للذكاء الكلي ، و ٠,٧٤ للذكاء اللفظي . أما الذكاء العملي فكان منخفضا ٠,٥٧ (Kamphaus, 1993 , pp 125 - 155)

صدق التحليل العاملي :

أجــري هــذا النوع من الصدق بهدف التحقق من صدق التكوين الفرضي وقد استخرجت عوامــل تشــبه مــا وجــد في تحليل مقياس الراشدين وهما العامل العام و الفهم اللفظي Comprehension و العــامل المكاني الإدراكى و عامل الذاكرة Memory وتأكد أن عــامل الفهــم اللفظــي يرتبط ارتباطا جوهريا بالاختبارات الفرعية الخمسة في المقياس اللفظي وأن العامل المكاني الإدراكي يرتبط ارتباطا دالا باختباري رسم المكعبات وتجميع الأشــياء وهمــا مــن الاختبارات الفرعية في المقياس الأدائي العملي . (فؤاد أبو حطب وآخرون ، ١٩٩٣ ، ص ٢٥٧ : ص ٢٦٠)

ثبات المقياس :

حســب معــامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل اختبار فرعي ، وكذلك المقياس اللفظي والمقياس العملي والمقياس الكلي . وقد حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل مجموعة عمرية من المجموعات الإحدى عشرة وتراوحت معاملات الثبات بين٠,٧٠ ، ٠,٨٦ .

إلا أن الثابت بطريقة إعادة الختبار حسب لثلاث مجموعات فقط من ٦سنوات و ٦ أشـــهر و ١٠ سنوات و ٦ أشهر و ١١ سنة و ٦ أشهر، وتراوحت معاملات الثبـــات بيـــن ٠,٦٥ ، ٠,٨٨ (Kamphaus, R. W., 1993, pp. 125 – 155)

الثبات بطريقة الاتساق الداخلى Internal consistancy

حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وكانت النتيجة على النحو التــــالي : نســـبة الذكـــاء اللفظي ٠,٩٥ والذكاء العملي ٠,٩١ أما نسبة الذكاء الكلي فكانت ٠,٩٦

(Walker , Roberts, 1992, pp89 - 90)

أهم الدراسات المحلية التى أجريت على هذا المقياس :

قام كل من لويس كامل مليكة ، ومحمد عماد الدين إسماعيل ١٩٥٦م بإعداد مواد المقيـــاس باللغة العربية بعد إدخال التعديلات الضرورية التي يتطلبها الاختلاف بين البيئتين العربيـــة والأمريكية وبعد المراجعة الكاملة والتعديل في بعض فقرات في الطبعة الأولى والطبعـــة الثانية أعدا نماذج التصحيح لثلاثة اختبارات هي الفهم العام والمتشابهات والمفردات مـــن واقع استجابات مجموعة من الأطفال المصريين ، وحتى الآن لم يتيسر لهما بعد اســـتكمال بقية مراحل تقنين المقياس وإعداد جداول الدرجات الموزونة وجـــــداول نســـب الذكـــاء .

(لويس كامل مليكه ، ١٩٨٧م ، ص٣٦٣ : ٣٦٤)

ومن الدراسات العربية الهامة التي أجريت على هذا المقياس دراسة عبد الوهاب كـــامل ١٩٩٠ ، ويشير فى دراسته التى أجريت عن الصدق أنه تبين وجود معـــــاملات ارتبـــاط عالية بين درجات تحصيل للأفراد العينة ونسب ذكائهم ، كما أن المقياس قد كشـــف عـــن

الفـــروق بيـــن الأطفال الذين ينتمون لمختلف الفئات المهنية فيما يختص بنسب ذكائهم بين الريف والحضر . أما عن ثبات الاختبار فقد تميز بمعاملات ثبات مرتفعة للمقاييس الثلاثة : اللفظى و العملى والكلى لمختلف الفئات ، وأنه في إحدى الدراسات التتبعية والتى شملت ٦٠ مفحوصـــا" تـــم تطبيق المقياس عليهم فى الفرقة الخامسة ثم أعيد تطبيقه ثانيا" عليهم فتراوحـــت معـــاملات الثبات بين ٧٤ % و ٧٧ % للمقاييس الثلاثة **(عبد الوهاب كامل ، ١٩٩٠م ، صـــ١٣١)**

كذلـــك تبين من دراسة السيد أحمد صقر ١٩٩٢م عن الصدق الداخلى للمقاييس على عيـــنة مكونـــة مـــن ٤٠ طفـــلا" عن طريق حساب الارتباطات الداخلية التى يتكون منها المقياس والدرجة الكلية وكانت معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠٥

كذلك قامت نصرة محمد عبد المجيد ١٩٩٣م بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات الخـــام والدرجـــة المقابلة لاختبار وكسلر بالنسبة للدرجات الفرعية وكذلك بالنسبة للذكاء اللفظـــى والعملى والكلى وذلك على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى (ن = ٣٠) وتوصـــلت الدراســـة الى معاملات ارتباط مرتفعة تراوحت بين ٠,٦٥ ، ٠,٩٨ للمقاييس الفرعية وبين ٠,٧٢ ، ٠,٩٨ للمقاييس الثلاث اللفظي والعملي والكلى

وفـــى دراســـة نبـــيلة محمد رشاد تبين أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثانى بفـــارق زمـــنى قدره أسبوعين بلغ (٠,٩١) بدلالة عند مستوى (٠,٠١) كما استخدمت معادلة كودر – ريتشار سون وبلغ معامل الثبات باستخدامها (٠,٩٦) بدلالة عند مستوى (٠,٠١) أمـــا صـــدق التلازمى بحساب معامل الارتباط بين كل من اختبار المتشابهات والمصـــفوفات الملونة فقد بلغ (٠,٤٠٨) بدلالة أقل من (٠,٠١) وتشير هذه المعاملات

الى تدعيم ثبات وصدق المقياس بالإضافة الى ماتوصلت اليه الدراسات الأخرى من ثبات وصدق (**نبيلة محمد رشاد ١٩٩٦م**)

وقامـــت الباحـــثة فى الدراسة الحالية بالتحقق من صدق هذه الأدلة بتطبيق المقياس على عينتين من الأطفال العاديين من أطفال مدرسة زهر الربيع الابتدائية تم اختيارهم اختيارا" عشـــوائيا" من الصفوف الأول والثانى والثالث . وتراوح عمرهم الزمن بين ٣ شهور ، ٦ ســنوات و ٧ شــهور ، ٨ سنوات وعددهم ١٥ تلميذا" وبين مجموعة أخرى من مدرسة التربـــية الفكرية بميدان عبده باشا بالعباسية ولها نفس المواصفات (العدد – السن) وبينت النتائج مايلى :

الجدول رقم (١٨) دلالة الفروق بين معاملات ذكاء الأطفال العاديين وأطفال مدرسة التربية الفكرية على مقياس وكسلر لذكاء الطفل

مجموعة الأطفال العاديين			مجموعة الأطفال المتخلفين			
معامل الذكاء	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكاء اللفظى	٩٨	١١٧,٨٣	٥٧,٤	٤٩٢,٤٢	١٦,١٦	دالة عند جميع المستويات
الذكاء العملى	٩٥,٦٦	٤٥,٨٣	٥٢,٠٠	٣٢١,٤٥	٨,٢١	دالة عند جميع المستويات
الذكاء الكلى	٩٥,٥٣	٤٠,٩٠	٥٣,٨	٣٨٧,٧٠	٧,٢٧	دالة عند جميع المستويات

يتضـــح مـــن الجدول أن المقياس استطاع أن يميز تميزا" دالاً إحصائيًا بين مجموعة العاديين ومجموعة المتخلفين عقليا"

أمـــا الثـــبات فقامت الباحثة باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق Tert Retest بفاصل زمنى قدرة ٢١ يوما" على على عينة قوامها ١٥ تلميذا" وتلميذة وكانت النتائج كالاتى : باستخدام طريقة معامل ارتباط بيرسون للقيم الخام .

الذكاء اللفظى : تراوح معامل الارتباط بين ٠,٧٦ ، ٠,٩٤

الذكاء العملى : تراوح معامل الارتباط بين ٠,٧٥ ، ٠,٩٢

الذكاء الكلى : تراوح معامل الارتباط بين ٠,٧٤ ، ٠,٩٠

يتضح من العرض السابق أن المقياس يتمتع بدرجة من الثبات والصدق ويمكن الاطمئنان اليها وتتفق مع ماتوصل إليه الأخريين من نتائج

طريقة التصحيح وتقدير الدرجات

١ - المعلومات العامة :

تقـــدر كل إجابة صحيحة بدرجة واحدة أو صفر ، ثم تجمع في النهاية ويصبح حاصل الجمـــع هو درجات المفحوص على هذا الاختبار ، ثم ينظر في الجدول الخاص بالعمر الزمنـــي للمفحوص للحصول على الدرجة المعيارية المقابلة للرقم الخام أي التي حصل عليها من مجموعة إجاباته على هذا الاختبار الفرعي .

٢ – الفهم العام :

وتقدر كل إجابة صحيحة بدرجتين أو بدرجة واحدة أو صفر وبنفس الطريقة السابقة تجمع كل الدرجـــات ثـــم ينظر في نفس الجدول الخاص بالعمر الزمني للحصول على الدرجة المعيارتى المقابلة .

٣ – الحساب

تقـــدر كـــل مسألة بدرجة واحدة أو صفر ويعطى نصف درجة عن المسألتين ٢ ، ٣ إذا أخطأ فيهما وتطبق الطريقة السابقة في التصحيح .

٤ – المشابهات :

وهـــو يـــتكون من جزئين التناسب وهذا الجزء يعطي لمن هم أقل من ٨ سنوات أو ٨ سنوات فأعلى ولكن يشك أنهم من المتخلفين .

يقـــدر درجة واحدة لجزء التناسب . ودرجتين أو واحد أو صفر تبعا للإجابة وتجمع وتصحح بنفس الطريقة السابق شرحها .

٥ – إعادة الأرقام :

وهـــي عـــبارة عن سلسلتين من الأعداد الأولى للأمام أما الثانية فهي تعاد ولكن للخلف وتقدر الدرجـــات كالآتـــي : تعطى الدرجات على أعلى عدد من الأرقام التي يعيدها المفحوص إعادة صـــحيحة ، فإذا أعاد ٥ أرقام إعادة صحيحة تكون درجته ٥ هذا للأمام و كذلك سلسلة الخلف تقـــدر بـــنفس الطـــريقة ، ثـــم تجمع الدرجتين معا وتحول بنفس الطريق السابقة إلى درجات معيارية .

المفردات :

تقدر كل كلمة بدرجتين أو درجة واحدة أو صفر ، فيما عدا الكلمات من رقم ١ : ٥ فهي تقدر إما بدرجتين أو بصفر .

ثـــم تجمع كل الدرجات الموزونة الجزء اللفظي وينظر في الجدول الخاص بذلك لمعرفة نسبة الذكاء اللفظي (بعد أن يتم تطبيق المعادلة التالية : عدد الدرجات الموزونة × ٥/٦) .

ملحوظة : توجد معايير للتصحيح خاصة بالاستجابات في اختبارات الفهم العام – المتشابهات– المفردات.

الجزء العملي :

١ – تكميل الصور:

درجـــة واحدة لكل إجابة صحيحة تعطى في حدود الزمن المقرر "١٥ ثانية " تحول الدرجات كالسابق ذكره في كل الاختبارات الفرعية التالية .

٢ – ترتيب الصور

وتعطـــى درجـــات ٢ أو ١ أو صـــفر على المجموعة التجريبية . أما المجموعة الباقية فتقدر حســـب الجدول الموجود بالكتاب وتعطى درجات إضافية على الحل الذي يقدم في خلال زمن محدد.

٣ – رسوم المكعبات

النماذج الثلاثة الأولى نماذج تجريبية تعطى عليها درجات بين (٢ أو ١ أو صفر) والمجموعة الأخـــرى تعطـــى تقدير لكل نموذج صحيح ٤ درجات مع إضافة درجات أخرى إذا تم الأداء خلال زمن محدد (يوجد جدول خاص لذلك يبين الأزمنة والدرجات).

٤ – تجميع الأشياء :

تقدر حسب الترتيب الصحيح لكل مجموعة تقدم

٥ – الشفرة :

تعطى درجة واحدة لكل شكل ملئ ملئا صحيحا .

٦ – المتاهات :

وفـيها تعطى الدرجات للحل في حدود الزمن المقرر بدون أخطاء درجتان لنماذج (أ ، ب ، جـــ) أما من ١ : ٥ فتعطى ٣ درجات في حدود الزمن المقرر ووفقاً للمعيار الوارد بكتيب التعليمات .

وبعــد تحويل الدرجات الخام لكل مقياس فرعي إلى درجات معيارية تجمع ثم ينظر إلى نسبة الذكاء المقابلة للدرجة المعيارية للحصول على نسبة الذكاء العملية .

وفــي حالــة جمع الدرجات المعيارية للجزء اللفظي والدرجات المعيارية للجزء العملي يمكن الحصــول علــى معامل الذكاء الكلي **(لويس كامل مليكة ، محمد عماد الدين إسماعيل ، ١٩٩٣، ص٥:ص٩٦)**

٤- بطارية لوريا نبرا سكا للتقويم العصبي النفسي

Luria Nebraska Neuropsychological Battery "C" by – Golden C. J. 1987

إعداد : جولدن سنة : ١٩٧٨

ولقد وقع الاختيار على هذه البطارية لعدة أسباب أهمها :

١ – بطارية لوريا نبراسكا من الادوات الحديثة فى مجال صعوبات التعلم
٢ – اســتخدمت فى العديد من الدراسات لتشخيص صعوبات التعلم نظرا" لدقتها و حساسيتها الفائقة
٣ – تعطى صورة أشمل وأدق ليس فقط عن التحصيل الأكاديمى بل وعن السلوك أيضا"
٤ – يسهل حملها ونقلها
٥ – تتطلب وقتا" أقل من غيرها من الأدوات العصبية النفسية
٦ – تكشف عن نواحى الضعف والقوة فى العمليات المعرفية
٧ – تجيد الباحثة تطبيقها وتصحيحها وتفسيرها

نظــرا لعــدم توافــر هذه البطارية بالبيئة العربية لذلك رأت الباحثة أن تقدم المعلومات الكافية حولها وتعرض في النقاط التالية :

١ – نبذة تاريخية عن البطارية .
٢– النظرية التي تقوم عليها .
٣ – ما يميز هذه الأداة .
٤ – وصفها .
٥ – طريقة تطبيقها والتصحيح .
٦ – الصدق .
٧ – الثبات .

١ – نبذة تاريخية عن هذه البطارية :

هـذه الـبطارية ذات أبعاد متعددة صممت لقياس مجال واسع من الوظائف النفسية والعصبية بالرغم من أنه يمكن استخدامها كأداة لمسح للنواحي العصبية Screening Instrument إلا أن الهـدف الأساسـي منها هو تشخيص العيوب المعرفية العامة والخاصة المشتملة على التشويه الذي يحدث على نصفي المخ كما تساعد في تخطيط وتقويم برامج التأهيل .

بطاريـة لوريا نبراسكا مستمدة أساسا من النظريات والمداخل التشخيصية للأخصائي العصـبي الروسـي أ. ر. لوريا Alexander R. Luria وكان شخصا غير معروف لأغلب الناطقين باللغة الإنجليزية حتى ذهبت آن كريستينسون Anne Lise Christenson إلى الاتحـاد السـوفيتي ودرسـت معـه وذكـرت مـا تعلمته في كتاب يحمل اسمه Luria's Neuropsychological Invesitigations هـذا الكـتاب يحـتوي على مواد الاختبار التي اسـتخدمها لوريـا ومعـاونوه لكن لم تتوافر أي بيانات تتعلق بالصدق أو الثبات أو عن نظام التصحيح ولا المعايير . هذا العمل أخذ بواسطة بعض الباحثين تحت رئاسة جولدن Golden ،واقر في عام ١٩٧٨م ونشر بدون بيانات وأخيرا تم إنتاج العديد من الدراسات وأعد جولدن

ومعاونوه بيانات عن التقنين بما يعرف باسم بطارية لوريا نبراسكا للتقويم العصبي النفسي

(Goldsterin, G. , Hersen , M., 1984, pp. 200- 206)

٢ – النظرية التي تقوم عليها :

اقترح لوريا أن المخ يعمل بطريقة متشابهة وأن كل أجزائه تعمل بتوافق مع الأماكن الأخرى لإصدار السلوك وأن السلوك الظاهر قد يكون نتاج أكثر من جهاز وظيفي وحدد وظائف محددة لكل أجزاء المخ وقسمه إلى ثلاث وحدات رئيسية هي :

١ – الوحدة الأولى : عمليات الإثارة والانتباه .

٢ – الوحدة الثانية : استقبال وتكامل حسي .

٣ –الوحدة الثالثة : التنفيذ الحركي ، والتخطيط ، والتقويم .

أهم ما يميز هذه الأداة :

بطارية لوريا تقدم نموذجا للتطبيق والتصحيح المقنن والتي تجعل هذه الأداة مدخلا كلينيكيا هاما متوفرا للممارسين في مجال علم النفس العصبي الكلينيكي ، طريقتها المقننة وتحاول أن تحتفظ بالنواحي الكيفية لطريقة لوريا الكلينيكية عن طريق تنوع المظاهر الخاصة للأعمال التي ظن أنها مرتبطة بالوظائف العصبية ، كذلك فهي تسمح بقدر معقول من المرونة في تطبيق البنود عن طريق استعمال مدخلين للتصحيح هما المدخل الكمي Quantitive والمدخل الكيفي Qualitative **(Golden , 1987, pp1 : 4)**

● لمزيد من المعلومات حول هذه النظرية يمكن الرجوع إلى الفصل الثاني الخاص بالإطار النظري .

بالإضافة إلى أن المواد وطريقة التطبيق والتصحيح أكثر تقنينا من البطاريات الأخرى ، كذلك تحتوي تعليماتها على تفصيلات كي تسهل على الباحث الإجراء ، وتسمح هذه البطارية بالتعرف على العيوب السلوكية وبتحديد أكثر لأماكن الإصابة .

(Anstasi, A., 1982, pp. 474- 475)

٤ – وصف عام للبطارية :

تتكون البطارية من ١٤٩ بندا موزعة على أحد عشر مقياسا إكلينيكيا وتستخدم للأعمار من سن ٨ : ١٢ عاما ويتم التطبيق فيها فرديا .

المقاييس الكلينيكية للبطارية Clinical Scales

١ – مقياس الوظائف الحركية Motor Functions

٢ – مقياس وظائف الوزن (الإيقاع) Rhythm

٣ – مقياس وظائف اللمس Tactile Functions

٤ – مقياس الوظائف البصرية Visual Functions

٥ – مقياس وظائف اللغة المفهومة Receptive Functions

٦ – مقياس وظائف اللغة التعبيرية Expressive Functions

٧ – مقياس وظائف الكتابة Writing Functions

٨ – مقياس وظائف القراءة Reading Functions

٩ – مقياس وظائف الحساب Arithmetic Functions

١٠– مقياس وظائف الذاكرة Memory Functions

١١– مقياس الوظائف العقلية Intellectual Functions

بالإضافة إلى ثلاثة مقاييس مختصرة Summary Scales هي :

١ – مقــياس الدلالات المرضية القاطعة Pathognomonic تشتمل على ١٣ بندا من مقاييس مختلفة للبطارية .

٢ – مقياس الجوانب الحسية الحركية اليسرى Left Sensorimotor تشتمل على ٩ بنود من مقاييس الحركة واللمس .

٣ – مقياس الجوانب الحسية الحركية اليمنى Right Sensorimotor تشتمل على ٩ بنود من مقاييس الحركة واللمس أيضا.

أمــا مقايــيس العوامل فإنها التحليل العاملي Factor Analysis والذي كشف عن أحد عشر عاملا هي :

١ – التحصيل الأكاديمي F1- Academic Acheivement

٢ – الوظائف التكاملية F2- Integrative Functions

٣ – الوظائف المكانية الحركية F3- Spatial – Based Movement

٤ – السرعة والدقة الحركية F4- Motor Speed and Accuracy

٥ – نوعية الرسم F5- Drawing Quality

٦ – سرعة الرسم F6- Drawing Speed

٧ – إدراك الإيقاع وإنتاجه F7- Rhythm Percep. & Production

٨ – اللمس الحاسي F8- Tactile Sensation

٩ – اللغة الاستقبالية F9- Receptive Language

١٠– اللغة التعبيرية F10- Expressive Language

١١– إنتاج الكلمات في العبارات F11- Word Phrase Production

والتكامل بين المعلومات المستمدة من الاختبارات العصبية الأخـــرى Results of Other Neurological Tests والملاحظة الكلينيكية تمد الإكلينيكي بمصدر غني وثري بالمعلومـــات عن الحالة المراد قياسها .

مواد البطارية :

كتيب التعليمات والتصحيح :

وهو يحتوي على التعليمات الأساسية للتطبيق وكذلك معايير التصحيح لكـــل بنـــد مـــن بنـــود الاختبار، وتصحيح البنود يدون فى دوائر أثناء التطبيق، وكذلك يحتوي الكتيب في غلافه علـــى مكان لجميع المقاييس الإكلينيكية والمختصرة وكذلك مقاييس العوامل ورسم بياني للنتائج .

كتيب استجابات العميل :

وهو يستخدم للبنود التي تتطلب تسجيل استجابات الطفل مثل بعض الرسوم (دائرة – مثلـــث – مربع) في بعض البنود ومقياس الوظائف الحركية والكتابة والوظائف البصرية .

مواد الاختبار :

تتكون من شريط تسجيل يستخدم في بنود المقياس الثاني لقياس الإيقـــاع Rhythm وكذلـــك توجد مثيرات في مجموعة من البطاقات رمز إليها بالأرقام والحروف مثل مجموعة الصـــور في البند ١٣٩ ، ١٤٠ في مقياس العمليات العقلية وبند ٦٣ ، ٦٤ ، ٦٥ من مقياس الوظـــائف البصرية وغيرها من المقاييس الإكلينيكية الأخرى .

بعض مواد البطارية التي تعد من قبل الباحث :

١ * – جهاز تسجيل صغير للاستخدام في المقياس الثاني (كما أنه مفيد في تسجيل البنود

---

* وجد أن استخدام جهاز التسجيل في غير المقياس الثاني يثير نوعا من التوجس والريبة لدى الطفل والمرافق له ففضلت قصـــر استخدامه على المقياس الثاني فقط .

اللفظـية لتصحيحها أو تحليلها خاصة القدرات التعبيرية في المقياس ٦ أو اللغة المفهومة كما في المقياس ٥ وهذا يساعد في التحليل الكمي والكيفي).

٢ – ساعة إيقاف Stop Watch

٣ – عصابة للعينين .

٤ – دبوس خاص بالورق .

٦ – قلمان من الرصاص .

٧ – ممحاة (استيكه).

٨ – مفتاح .

٩ – مسطرة .

٥- طريقة تصحيح البطارية :

التصحيح الكمي Quantitative Scoring

يمكـن تصـحيح البـنود أثـناء التطبيق في المكان المعد لذلك بكراسة تسجيل استجابات المفحـوص، ويمكـن أن تعـاد التعلـيمات الخاصة ببعض البنود وكلما أمكن وكان ذلك ضـروريا لإتاحة الفرصة للطفل كي يفهم – إلا في حالة ما لو كان ذلك محظورا كما في مقياس الذاكرة البند الأول . والتصحيح قد يكون على أساس عدد الأخطاء أو عدد الثواني أو التتابع .

عندما يكون التصحيح على أساس عدد البنود أو الكلمات يجب أن يوضع ذلك في داخل الخانة الخاصـــة بـــه لمقارنة استجابة الطفل بالمعيار التصحيحي لتحديد درجة الطفل على البطارية، وذلك لتحديد الدرجة هل هي صفر أو ١ أو ٢ .

يشير الصفر إلى الأداء العادي للطفل .

والدرجة ١ تشير إلى دليل ضعيف لاضطراب المخ .

والدرجة ٢ تعني دليلاً قوياً على اضطراب مخي .

بعـــد أن تحـــول درجات الفرد إلى درجة موزونة (٠ أو ١ أو ٢) تجمع معا (أي درجات كل مقياس كلينيكي على حدة ثم ينظر إلى الدرجة الموزونة المقابلة لها بالجداول المعدة وهذا يعني أن الدرجـــات الأكـــثر ارتفاعا تعني نتيجة أكثر سوءا . هذه الطريقة عموما تنفذ في الدرجات المعـــيارية والدرجـــات المعيارية المعدلة . واستراتيجية هذه الطريقة تختلف بوضوع عن تلك الطـــريقة المســـتخدمة في الاختبارات الأخرى مثل مقياس وكسلر للذكاء .٪ (**Golden, C.J., 1987 , pp . 20 - 21**)

• يمكن أن يتم التصحيح عن طريق الحاسب الآلي (الكمبيوتر) .

التصحيح الكيفي Qualitative Scoring

هـــدف التصـــحيح الكيفي هو إمدادنا بطريقة منظمة لتقرير مجموعة كبيرة من أنواع السـلوك التـي لا تسـتخرج بانتظام من البطارية بالطريقة الكمية . وهذا يعني أن التصحيح الكيفي مكمل للتصحيح الكمي .

كذلـك يفـيد التصحيح الكيفي ليس فقط في استجابات الطفل الخاطئة طبقا للمعيار الكمي ولكن للاسـتجابات الصـحيحة أيضا التي تعتبر غير عادية مثال الطفل الذي تمكن من وصف شيء واسـتخداماته ولكـنه غـير قادر على ذكر اسمه . مثل هذه الحالة يعطى الطفل درجة كمية وكذلك درجة كيفية .

كذلـك يسـمح التحلـيل الكيفي بتحليل سلوك الطفل الذي ليس مرتبطا بالأداء على أي بند من البنود مثال : الطفل الذي يداوم على استخدام كلمة من البند السابق فإن هذه الاستجابة تصحح علـى أنهـا مداومة Perservation ولذا فإن استخدام المعيار الكمي وحده لا يعبر عن طبيعة السلوك .

وقـد تمكـن جولـدن ومعاونوه من تجميع بعض معايير التصحيح الكيفي في ١٠ مجموعات وأضافت الباحثة مجموعة أخرى و هم :

١ – مجموعة الحركة Motor Category

٢ – مجموعة استمرار الأداء Sustained Performance Cat

٣ – مجموعة رصد السلوك التلقائي Monitoring Cat–Self

٤ – مجموعة الإشارة الذاتية Self – Curing Cat

٥ – المجموعة البصرية المكانية Visual- Spatal Cat .

٦ – مجموعة إصابة الأطراف Peripheral Impairment Cat.

٧ – مجموعة اللغة التعبيرية Expressive Language Cat.

٨ – مجموعة عيوب النطق Dysarthria Categories

٩ – مجموعة اللغة الاستقبالية Receptive Language Cat.

١٠– مجموعة السرعة Speed Category

١١– مجموعة الأعراض العصابية Neurotic Cat. (من إضافة الباحثة)

(Golden, C. J., 1987, pp21-32)

استخراج المستوى الحرج للتعرف على التلف المخي

الخطـوة الأولـى لمعـرفة مـا إذا كـان البروفـيل من الناحية الإحصائية غير عادي (شاذ Abnormal) ومؤشـرا لـتلف مخـي ، يجب تحديد المستوى الحرج للطفل . وهو يقوم على أساس أعلى درجة على بطارية لوريا والتي يمكن اعتبارها عادية .

ويجـب أن يلاحظ أن المستوى الحرج Critical Level يمكن أن يقوم على أساس مجموعة متنوعة من العوامل غير العمر ، مثل المستوى الاجتماعي و الاقتصادي الذي يعيش فيه الفرد وعمـل الوالدين وغير ذلك ، وفي الوقت الحالي أوجب تراث البحث الحالى الحاجة للتصحيح علـى أساس فقط وهذا يمكن أن يتم إما عن طريق الحاسب الآلي أو بالطريقة اليدوية بالمعادلة التالية:

المستوى الحرج = ٨٢,٠٢ – (٠,١٤ × العمر بالشهور)

مثال إذا كان طفل عمره ٨ سنوات فيكون المستوى الحرج طبقا" للمعادلة السابقة وبالتعويض كالأتي :

٨٢,٠٢ – (٠,١٤ × ٩٦) + ٨٢,٠ – ١٣,٤٤ = ٦٨,٥٨

إذن المســتوى الحـــرج هو ٦٨,٥٨ تحدد هذه الدرجة على صفحة الرسم بوضع خط افقى من بداية إلى نهاية الصفحة .

وبتحديد المستوى الحرج يصبح تحديد المقاييس الى تزيد على هذه النسبة أمراً سهلاً وميسوراً وتكون نسبة الصدق حوالى ٧٥ % : ٨٥ % وبشكل عام فإن اذا كان ثلثى المقاييس أو أكثر فوق المستوى الحرج فإن ذلك يعد مؤشراً على تلف مخى (Golden, C.J., 1987, p18)

ملحوظة

فـــى بعــض المقاييس تختلف الدرجة الموزونة التى تعطى للطفل بإختلاف عمره سواء كان بالنسبة لعدد الكلمات أو لتتبعها أو الزمن المستغرق لتأدية أحد البنود

٦- صدق البطارية

وقــد تــم الــتحقق من صدق هذه البطارية فى العديد من الدراسات بهدف التأكد من صدقها بطــرق مــتعددة مــنها الصـــدق البنائى Construct validity (التحليل العاملي Factor Analysis والاتســاق الداخلــى Inrernal Colsistancy) مــثل دراسة كارس ١٩٨٤ م Karras ، ودراسة كار ١٩٨٣م Carr والصدق التنبئى Predective valrdity مثل دراسة جــيرى وأخريــن ١٩٨٤م . Gerry, etai ودراسة جوستافسون ١٩٨٤م Gustavson (فى الجزء الثانى من دراسته)

بالاضـــافة الى أثبات حساسيتها الفارقية فى العديد من الدراسات مثل دراسة هايمان ١٩٨٣ م Hyman ودراســة رروبنســون ١٩٨٦م Robenson كذلــك حســب صدق تعلقها بمحك خارجى Criterin ralated validity مثل دراسة بفيفر Pfeiffer ودراسة أوتشبيلاد ١٩٨٨ Archibald

*وقد وجدت الباحثة أن أفضل طريقة للتحقق من صدق البطارية هي قياس مدى صدق تعلقها بمحك خارجي وهو إحدى الطرق الشائعة في تراث القياس النفسي .

هـذا المحـك الخارجي هو رسم المخ الكهربي الذي له دور هام في تشخيص وعلاج حالات الصـرع (Wright, E.S., 1984 and Mckintay. I ., 1985) نقـلا عن (طارق حسني ، ١٩٨٩ ، ص ٥١) بالإضـافة إلـى أن هـذه الطـريقة قـد استخدمت في دراسة كلونوف ، برونسون، ثومبسون .

(Quated in klonof, Bronson, Thumboson, Reitan, 1974, p 55)

وقام أيمن إمام في عام ١٩٩٥م بتحديد المعيار الذي سيتم على أساسه تقدير درجة التلف عن طريق رسم المخ الكهربي وقد حددها كالآتي :

وجود موجات ألفا يكون الرسم عادي Normal

وجود موجات ألفا ، ثيتا درجة بسيطة من التلف Mild

وجود موجات ثيتا درجة معتدلة من التلف Moderate

وجود موجات دلتا درجة شديدة من التلف Severe

هذا بالنسبة لخلفية Backgroound الرسم ككل

أمـا بالنسـبة لظهـور دلـيل صرعي فقط فدرجة التلف تكون معتدلة وفي حالة ظهور دليل صرعي مع اضطراب في خلفية الرسم تكون درجة التلف من معتدلة إلى شديدة.

وقد قام (أيمن إمام) بتقويم كل الحالات بناء على هذا المعيار .

---

* فى بحث سابق للحصول على درجة الماجستير قامت الباحثة بالتحقق من صدق البطارية. و لمزيد من المعلومات يمكن الرجوع إلى رسالة ماجستير بعنوان استخدام بعض الاختبارات النفسية للمساعدة على تشخيص بعض حالات تلف المخ لدى الأطفال الرسالة مودعة بمكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس. ١٩٩٥.

تـــم مقارنـــة هذا التصنيف مع تصنيف الأداء على البطارية والتي تم تحديد درجة التلف عليها بعـــد حساب نسبة المستوى الحرج و كانت نسبة الاتفاق بين رسم المخ الكهربي والأداء على الـــبطارية فـــي حالة تقدير الإصابة ٧٨,١٢٥ بينما كانت نسبة الاتفاق على الخلو من الإصابة ٩,٣٧٥ ونسبة الاختلاف على درجة الإصابة والخلو من المرض ١٢,٥ .

التحقق من صدق البطارية

والجـــدول رقم (١٩) عدد الحالات والنسب المئوية وحالات الاتفاق والاختلاف بين رسم المخ الكهربي وبطارية لوريا نبراسكا

عدد الحالات	النسبة المئوية	الوصف
٢٥	٧٨,١٢٥	إتفاق على الإصابة
٣	٩,٣٧٥	إتفاق على الخلو من الإصابة
٤	١٢,٥٠٠	٢ حالة اختلاف على درجة الإصابة ٢ حالة اختلاف على عدم وجود إصابة
٣٢	١٠٠,٠٠	

من الجدول يتضح أن نسبة الاتفاق بين رسم المخ الكهربى وبطارية لوريا نبراسكا عالية (٢٨ حالة من ٣٢ حالة أى ٨٧,٥%)

٧ – ثبات البطارية Relibility

تم التحقق من ثبات هذه البطارية فى الدراسة الحالية كما يلى :

وقـــع الاختيار على طريقة التطبيق واعادة التطبيق Test - Retest وهى من أكثر الطرق شـــيوعا " لقـــياس الثبات . وقد استخدمت فى العديد من الدراسات العربية والجنبية ومن أمثلة الدراســـات العربـــية التى استخدمت فيها دراسة مجدى حسين ١٩٨١م ، ودراسة فاطمة حنفى ١٩٨٣م ، ودراسة ليلى كرم الدين ١٩٨٨م .

تم التطبيق على عينة قوامها ١٥ طفلا" وطفلة تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٨ : ١٢ عاما" بمتوسط قدره ١٢٨,٨٥ شهراً ، وتم الحصول على عينة الأطفال من مدرسة زهـــر الربيع الابتدائية المشتركة والتابعة لمنطقة السيدة التعليمية وكانت الفترة الزمنية المنقضـــية بين التطبيق الأول والثانى هى من ٣ : ٤ أسابيع وكانت النتيجة كالتى بعد حساب معامل الارتباط عن طريق معامل بيرسون .

الجدول رقم ([illegible]) معاملات الارتباط الخاصة بثبات البطارية بالمقاييس الكلينيكية ودلالتها

الرقم	اسم المقياس الكلينيكى	معامل الارتباط	الدلالة
١	مقياس الوظائف الحركية	٠,٩٣٢	٠,٠٠١
٢	مقياس الوظائف الوزن	٠,٩٤١	٠,٠٠١
٣	مقياس الوظائف اللمس	٠,٩٥٢	٠,٠٠١
٤	مقياس الوظائف البصرية	٠,٩٣٤	٠,٠٠١
٥	مقياس الوظائف اللغة المفهومة	٠,٩٦٥	٠,٠٠١
٦	مقياس الوظائف اللغة التعبيرية	٠,٩٨٦	٠,٠٠١
٧	مقياس الوظائف الكتابة	٠,٩٢١	٠,٠٠١
٨	مقياس الوظائف القراءة	٠,٩٦٣	٠,٠٠١

٩	مقياس الوظائف الحساب	٠,٩٧١	٠,٠٠١
١٠	مقياس الوظائف الذاكرة	٠,٩٣١	٠,٠٠١
١١	مقياس الوظائف العقلية	٠,٩٦٤	٠,٠٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط تتراوح بين ٠,٩٢١ ، ٠,٩٨٦ وهى درجة مرتفعة من الثبات يمكن الاطمئنان إليها .-

٨ - خطوات تعريب وإعداد البطارية للاستخدام في البيئة العربية :

قامت الباحثة بقراءة كل المقاييس التي احتوت عليها البطارية مرات عديدة حتى فهمت جيدا كل المجالات المختلفة التي اشتملت عليها وتدربت على طريقة التطبيق والتصحيح وكيفية تسجيل الاستجابات وكيفية الحصول على الاستجابات الكيفية وكذلك كيفية تصنيفها وتدوينها ، ثم ترجمت كل المقاييس الواردة بالبطارية ، ثم أعادت صياغتها إلى اللهجة العامية حتى تكون أقرب إلى فهم الأطفال في هذه المرحلة العمرية .

ثم عرضتها على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية ومعها نسخة بما قامت بترجمته وصياغته إلى اللهجة العامية .

وكان أول المقاييس التي اشتمل عليه التعديل المقياس الإكلينيكي الأول (مقياس الحركة) وهو يعد من أهم المقاييس الإكلينيكية في هذه البطارية وذلك لعدة اعتبارات منها أنه المقياس الأول الذي يطبق على الطفل ويساعد في إقامة علاقة مهنية والذي يجذب انتباهه حتى يقبل على بقية البنود والمقاييس الأخرى كذلك فالطفل في البداية يكون متخوفا متوترا قلقا من نوع العمل الذي سوف يطلب منه ، خاصة عندما يجد أمامه بعض الأوراق ، صاغت الباحثة كل بنود هذا المقياس في لغة سلسة واضحة ولم تلحظ أي صعوبة في فهم الأطفال الذين طبق عليهم

المقـــياس . في بعض البنود أضافت الباحثة بعض العبارات على النص الأصلي و على سبيل المثل في البند ٣٤ عندما يطلب من الطفل عند سماع دقة واحدة أن يرفع اليد اليمنى وإذا سمع دقتين "خبطتين" أن يرفع اليد اليسرى لاحظت الباحثة أن الطفل يظل رافعا يده فأضافت "وبعد كدة تنزلها" .

أمـــا المقـــياس الثاني الخاص بالإيقاع فقامت بإعداد شريط كاسيت يتناسب مع البيئة المحلية فاخـــتارت لحنين من الأغاني الشائعة والمألوفة لكل المستويات ، خاصة الشعبية ، في بند آخر ســـجلت أغنية شعبية وسجلت منها مقطعاً واحداً وطلب من الطفل أن ينصت أولا إلى الأغنية ثـــم يقـــوم بتقليدها . وهكذا بالنسبة للبنود الأخرى حاولت الباحثة تعديل العديد من البنود حتى يفهم المبحوث المقصود و حتى تكون المواد المعروضة من البيئة المحلية و مألوفة للجميع .

أمـــا مقياس اللمس : لقد صاغت العبارات بلهجة سلسة ومفهومة واضحة وأعدت الأدوات المطلوبـــة (دبوس إبرة وبرجل وبعض الأدوات مثل مفتاح – كلبس ورق – استيكه) كانت تجد صـــعوبة فـــي تطبيقه في بعض الأحيان فيعارض المرافق أو المرافقة للطفل فى وخز الطفل بسن الدبوس ، خاصة في البنود التي تتطلب وخزا لدرجة أعمق وكان ذلك ينعكس على الطفل الـــذي أحـــيانا ما يرفض تقديم أحد يديه لتلقي المثير ، وكانت تحاول جاهدة أن تقنع الأهل أن الهدف هو معرفة درجة الإحساس لتحديد الحالة المرضية . ومن الدراسة الاستطلاعية– رأت الباحـــثة أنه قبل تطبيق هذا المقياس – أن توضح للمرافق للطفل الهدف من ذلك المقياس وأن التطبيق في النهاية في صالح الطفل ليس إلا . وأحيانا أخرى كانت تطلب من المرافق الخروج لـــتأدية عمـــل ما خارج الحجرة (مثل السؤال عن مواعيد غلق الصيدلية أو ما شابه ذلك) قبل البدء في بنود هذا المقياس .

مقـياس الوظائف البصرية : احتوى هذا المقياس في بعض بنوده على بعض الرموز لأحرف لاتينـية بـدت غـير مألوفـة ولم يستطع أفراد العينة الاستطلاعية في معظمهم ذكر إجابات صـحيحة . وقـد توصـلت الباحثة إلى أنه يمكن اختيار بعض الحروف المشابهة من حروف الهجـاء العربية ويسأل المبحوث عن أوجه الشبه والاختلاف بينهما وأعدت البطاقات الخاصة بها ، أما الأشكال المألوفة في البيئة المحلية فقد استبقت عليها كما هي (جردل – إبريق شاي- بلطة وفأس ...إلخ) .

مقياس الكلام المفهوم : وهو من المقاييس التي رأت الباحثة أن تؤخر تطبيقه لحين أن تتضح قـدرة الطفل الكلامية وقدرته على نطق الحروف المختلفة ، خاصة من خلال استجاباته على البـنود للمقايـيس الأخرى فمثلاً بدلا من أن تبدأ بسؤال الطفل أن ينطق حروف الميم والراء والـتاء يؤخـر ذلـك إلى قرب نهاية البطارية وتبدأ بالأسئلة التي تتطلب فهما للتعليمات التي تطلـب مـن الطفـل وفي هذا اختصار للوقت وكذلك ، أيضا لاحظت الباحثة أن هناك بعض الكلمات غير المألوفة في البيئة المحلية مثل خفاش فاستبدلتها بطائر مألوف هو الحمامة .

فـي **مقياس الكلام التعبيري ومقياس الكتابة** حرصت أيضا الباحثة أن تكون كل البنود مألوفة للطفـل مـع الاحـتفاظ بدرجة الصعوبة وتدرجها وفي مقياس الكتابة راعت أن تكون الكلمة المطلـوب كتابـتها في العربية تعادل الكلمة الأجنبية من حيث عدد الحروف وألفتها في البيئة المحلية .

مقياس القـــراءة :

راجعـت الباحـثة كتـب المطالعة لأطفال الصف الثالث والرابع والخامس ثم أعدت بطاقـات بهـا الجمـل والعـبارات المعادلة والمتناسبة مع مستوى الأطفال في هذه المرحلة وصـاغتها في لغة عربية مبسطة وطلب من الأطفال المبحوثين قراءتها أولا في شكل أحرف

ثم كلمات ثم عبارات مقطعة كما هو وارد في البطاقة الأصلية . وقد لاحظت الباحثة أن بعض الأطفال يظهرون قدرة على القراءة أثناء عرض بعض بنود مقاييس البطارية السابقة فرأت أن تبدأ في مثل هذه الحالات بقراءة العبارات كاملة اختصارا للوقت أيضا .

مقياس الحســـاب :

أعـــدت الباحثة البطاقات الخاصة بكل بند من بنود المقياس في بطاقة منفصلة واضحة وسهلة وبحجم يستطيع الطفل قراءته بوضوح وصاغت التعليمات في وضوح شديد حتى يسهل على الطفل المبحوث فهمها ، كما رأت أن يحتوي هذا المقياس على كل العمليات الحسابية من جمع وطرح وضرب بما يتفق مع المنهج الوارد في كتب وزارة التربية والتعليم الدراسية ومع الوارد في النسخة الأصلية للبطارية .

مقياس الذاكرة ومقياس العمليات العقلية :

ويعتبر هذان المقياسان من المقاييس الهامة للبطارية و لذا قامت الباحثة بإعداد بطاقات منفصـــلة لكـــل بند وبها مثيرات لفظية معروفة للطفل كذلك أعدت القصة القصيرة على غرار القصـــة الـــواردة في النسخة الأجنبية مع صياغتها في لهجة عامية واضحة حتى يتسنى للطفل فهمها ثم تذكرها.

أما في مقياس العمليات العقلية فقد لاحظت الباحثة بعض التشابه في بنود هذا المقياس مـــع مقـــياس الحساب فقامت بحذفها ، ثم قامت بإعداد بطاقات خاصة بالبند ١٤٠ وعدلت من بعـــض العـــبارات التـــي لاحظت أن بها بعض الغموض مثل "إيه هي القيمة التي بنتعلمها من الحكايـــة دي " وأعـــدت كذلك البطاقات الخاصة بالبنود ١٤٧ ، ١٤٨ ، ١٤٩ وعليها المسائل المدونة في شكل جمل كما هو وارد في النص الأصلي .

٥ ـ المقابلة Interview

لمحة مختصرة عن المقابلة :

هـــي الوسيلة الأساسية الأولية في الفحص والتشخيص وجمع المعلومات والعلاج وهي علاقـــة مهنـــية تتم وجها لوجه بين طرفين في جو نفسي يسوده الثقة المتبادلة بهدف جمع المعلومات اللازمة والمقابلة عدة أنواع .

١ - أ ـ مقابلة مبدئية (تمهد لمقابلات تالية)

ب - مقابلة قصيرة (لا تستغرق وقتا طويلا)

٢ ـ أو قد تكون حسب عدد المشتركون فيها

أ ـ مقابلة فردية (تتم بين القائم بالمقابلة وفرد واحد)

ب ـ مقابلة جماعية (تتم بين القائم بالمقابلة وجماعة من الأفراد)

٣ ـ أو قد تكون حسب الهدف الذي أعدت من أجله

أ - مقابلة معلومات (أي الهدف جمع المعلومات)

ب ـ مقابلة علاجية (كلينيكية) (حامد زهران ، ١٩٩٧، ص ١٥٩)

٤ - أو قد تكون حسب الإعداد لها

أ ـ مقابلة مقننة Standardized interview

ب ـ مقابلة غير مقننة (حرة Free)

٥ ـ أو قد تكون حسب نوع الأسئلة

أ - مقابلة مباشرة Directive أي أن الأسئلة مباشرة)

ب - مقابلـــة غـــير مباشـــرة Nondirective أي تســـتخدم أساليب غير مباشرة بطرق اسقاطية (سعدية بهادر ، ١٩٨٧ م، ص٤١)

٦ - أو قد تكون ضاغطة Stress interview (لويس كامل مليكة، ١٩٨٦، ص ٦٦)

وقـــد اســـتخدمت الباحثة في مقابلتها مع أولياء الأمور والمدرسين المقابلة الفردية المقننة قصيرة المدى واتبعت الأسلوب المباشر في الأسئلة وذلك لعدة أسباب :

١ ـ بهدف جمع المعلومات عن التلاميذ .

٢ ـ لأنها تقتصد في الوقت.

٣ ـ بياناتها يمكن إخضاعها بسهولة للتحليل الكمي .

٤ – تتمتع بقدر كبير من الدقة.

٥ ـ إعدادها المسبق يسهل جمع البيانات المطلوبة عن كل طفل .

خطوات إعداد المقابلة مع أولياء الأمور والمدرسين :

١ ـ تحديد المعلومات المراد معرفتها عن التلميذ.

٢ ـ عقد لقاءات مع المدرسين ومديرة المدرسة لتحديد طرق وسبل الاتصال بأولياء الأمور.

٣ ـ مناقشة بعض المعلومات عن التلاميذ (خاصة التحصيل).

٤ ـ عقد لقاءات مع الاخصائيات الاجتماعيات بالمدرسة لتسهيل طرق الاتصال بالتلاميذ.

٥ ـ صياغة العبارات بما يلائم تحقيق الهدف.

٦ ـ عـرض هـذه القائمـة المعـدة علـى عدد ٥ من موجهين وموجهات في اللغة العربية والرياضيات وكذلك المواد الاجتماعية .

٧ ـ أجاز جميع الاساتذة الموجهين كل ما ورد بها من عبارات وتتكون القائمة من:

١ – بيانات عن أسم المدرسة .

- اسم التلميذ
- الفرقة الدراسية
- اسم مصدر المعلومات.
- تاريخ اليوم
- تقديـر مسـتوى التلميذ عموما ،ممتاز ـ جيد جدا ـ جيد ـ متوسط ـ ضعيف ـ ضعيف جدا

بيانات عن المستوى التحصيلي :

١ - القراءة : الجهرية ممتاز - جيد جدا - جيد - متوسط - ضعيف - ضعيف جدا

الصامتة ممتاز - جيد جدا - جيد - متوسط - ضعيف - ضعيف جدا

٢ - الكتابة : ممتاز - جيد جدا - جيد - متوسط - ضعيف - ضعيف جدا

٣ - الحساب عموما : ممتاز - جيد جدا - جيد - متوسط - ضعيف - ضعيف جدا

أ - الضرب ممتاز - جيد جدا - جيد - متوسط - ضعيف - ضعيف جدا

ب - الطرح ممتاز - جيد جدا - جيد - متوسط - ضعيف - ضعيف جدا

جـ - الجمع ممتاز - جيد جدا - جيد - متوسط - ضعيف - ضعيف جدا

د - القسمة ممتاز - جيد جدا - جيد متوسط - ضعيف - ضعيف جدا

الجدول رقم (٢١) ملخص البيانات المستخلصة عن التحصيل الأكاديمي من خلال المقابلة مع أولياء الأمور والمدرسين

العدد	المادة	التقدير	النسبة المئوية
٥	الكتابة	ضعيف	٢٠,٨٣ %
٨	القراءة الجهرية	ضعيف جداً	%٣٣,٣٣
١٠	القراءة الصامتة	ضعيف	%٤١,٦٦
١٥	الحساب	ضعيف جداً	%٦٢,٥٠
١٢	الضرب	ضعيف	%٥٠,٠٠
٩	الطرح	ضعيف	%٣٧,٥٠
٦	الجمع	ضعيف	%٢٥,٠٠
١٦	القسمة	ضعيف جداً	%٦٦,٦٦

بالنظر للجدول يتبين أن صعوبات الحساب هى الأكثر انتشار خاصة القسمة والضرب يليها القراءة الصامتة . وهذا يتفق مع التراث والعديد من الدراسات وكذلك مع مارصدته بطارية لوريا نبراسكا للتقويم العصبي النفسي

٦ – مقياس تحديد المستوى والطبقة الاجتماعية الاقتصادية

فاروق شوقي البوهي ١٨٧ م .

صـمم هـذا المقـياس كأداة لتحديد المستوى الاجتماعي الاقتصادي بالاعتماد على ٥ معايير لتحديد هذا المستوى ويعتمد على ٥ محاور وهم :

١ – محور الوظيفة .

٢ ـ نوع السكن .

٣ – المستوى التعليمي .

٤ ـ مصادر الدخل .

٥ ـ مستويات الدخل .

١ ـ محور الوظيفة :

نتـيجة لما طرأ على المجتمع المصرى من تغييرات أعقبت سياسة الانفتاح بعد حرب اكتوبر ١٩٧٣ م فلقـد اعطيـت المرتـبة الأولى لوظائف الأعمال الحرة والمتمثلة في تجارة الجملة والتصـدير والاسـتيراد والمقـاولات يليها في المرتبة كبار موظفي الدولة والوزراء ورؤساء مجـالس إدارات الشركات ومديري الجامعات . ثم يليهم أصحاب الكادرات الخاصة مثل رجال القضـاءوالشـرطة وكـبار رجـال ضباط الجيش وأساتذة الجامعات . ثم يليهم صغار التجار وأصـحاب الأراضي الزراعية أقل من ٥٠ فدان ثم موظفي الحكومة والقطاع العام ثم الفنيين والعمـال المهـرة من خريجي المعاهد العليا والثانوية الفنية ثم العمال العاديين غير المؤهلين العامليـن فـي الصـناعة والحـرف المخـتلفة. وقـد أعطى للوظيفة معامل (٤) ، فإذا كان الفـرد من أصحاب وظيفـة فـي المرتبة ٣ فالقيمـة المتحصل عليهـا هـي ٣ × ٤ = ١٢.

٢ - محور السكن "نوع السكن " (س)

أخـــذ في الاعتبار العلاقة بين أفراد الأسرة وعدد الغرف وكذلك توافر أو عدم توافر الوسائل المادية مثل المرافق والكهرباء "الماء - المجارى - حديقة.. الخ) ولقد أخذت في الاعتبار أبعاد الأزمة السكانية وقد تم تقسيم السكن إلى ٧ مستويات بسبعة أوزان من (١) إلى (٧) مستويات وأعطـــى معـــامل السكن (٢) . فإذا كان استاذ الجامعة في سكن جيد فإنه يقع في المستوى٣٠

ونوع السكن= ٣(المستوى)×المعامل (٢) = ٦

٣ - المحور الثالث المستوى التعليمي (ع)

لقـــد بينـــت الدراســـة والأبحاث أن المستوى التعليمي له ارتباط بالطبقة الاجتماعية التي تقدر بالدرجة الأولى التقدم التعليمي ، فلقد تبين أن العوامل الاجتماعية متصلة باختيار نوع التعليم . وقـــد قســـم المستوى التعليمي إلى ٧ مستويات أو أوزان والدرجة التي يحصل عليها الفرد = الـــوزن × المعـــامل (٣) فإذا كان المستوى التعليمي في الوزن (١) فالدرجة المتحصل عليها تكون ١ × ٣ = ٣

٤ – محور مصادر الدخل (و)

مصـــدر الدخـــل يرتـــبط بـــتحديد الطبقة التي ينتمي إليها الفرد . ولما كان معامل الارتباط المحســـوب بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي ومصادر الدخل يبلغ ٠,٩٢ فإن التعرف على مصـــادر الدخل يعتبر محوراً هاماً من محاور تحديد الطبقة الاجتماعية و قد أعطيت مصادر الدخـــل ٧ أوزان (من ١ إلى ٧) والدرجة المتحصل عليها تساوى الوزن × المعامل (٣) = مـــثال إذا كان الدخل يقع في الوزن ٤ × المعامل (٣) ... الدرجة المتحصل عليها = ٤ × ٣ = ١٢

المحور الخامس : مستويات الدخل (ت) (خاص بتحديد المستوى الاقتصادي)

قد يؤدى الاختلال الأقتصادى إلى التضليل في تحديد الطبقة الاجتماعية التي ينتمى إليها الفرد وذلك أوجب للأخذ بتوزيعات الدخل في الاعتبار عند حساب المستوى الاقتصادي للفرد ولذلك كمـــا في العديد من الدراسات التى اعتمدت على نسب توزيع الدخل كمحور بجانب المحاور

الســـابقة ـ لتحديد المستوى الاقتصادي للفرد على أساس نتائج دراسات جيمس كوملز ١٩٦٨ Commles, James والدراسات الصادرة عن اليونسكو ١٩٧٦ وبعد دراسة استطلاعية على عيـــنة مـــن أفـــراد المجتمع المصري حددت توزيعات الدخل واعطيت لاعلاها الرتبة الأولى ولأدناها الرتبة السابعة وحسب المعامل لهذا المحور بمقدار ٣

أذن مســـتوى الدخـــل = المستوى × المعامل (٣) = المستوى ٤ × المعامل (٣) = ١٢

طريقة حساب رتبة المستوى الاجتماعي

يـــتم حســـاب رتـــبة المســـتوى الاجتماعي للفرد حساب درجات المحاور السابقة وطريقة الحساب كالآتي :-

رتبة الوظيفة (الوزن) ظ × المعامل ٤

رتبة نوع السكن (الوزن) ي × المعامل ٢

رتبة المستوى التعليمي (الوزن) ع × المعامل ٣

رتبة مصادر الدخل (الوزن) و × المعامل ٣

ثم يكون المستوى الاجتماعي

= ط × ٤ + س ×٢ + ع × ٣ + و × ٣

= ١٢ + ٦ + ٣ + ١٢ = ٣٣ **(فـــاروق شـــوقي البوهي ، ١٩٨٧، ص ٢٦٧)**

تحديد مكان الطبقة الاجتماعية ـ الاقتصادية *

وفقا للمستويات الاجتماعية المتحصل عليها في الدراسة الاستطلاعية ومن خلال بعض الدراسات التي استخدمت معادلة وارنر . Warner وتقسيم روبرت هافيجهيرست ١٩٥٨

* لمزيد من المعلومات يمكن الرجوع إلى مقياس المستوى والطبقة الاجتماعية الاقتصادي ، فاروق شوقي البوهي بملاحق الدراسة (ملحق رقم ٣)

م اعـــتمد تقســيم الطبقات الاجتماعية إلى الطبقة العليا والطبقة المتوسطة العليا ، و الطبقة المتوسطة الدنيا ، و الطبقة العاملة العليا ، و الطبقة العاملة الدنيا .

جدول رقم (٣٣) تحديد الطبقة الاجتماعية

١ -	الطبقة العليا	من ١٢ الى ٢٢
٢ -	الطبقة المتوسطة العليا	من ٢٥ - ٣٤
٣ -	الطبقة المتوسطة الدنيا	من ٣٧ - ٥٠
٤ -	الطبقة الدنيا - المستوى الأعلى فيها	من ٥٤ الى ٦٠
٥ -	الطبقة الدنيا - المستوى المنخفض	من ٦٣ - ٨٤

وبـــناء علـــى المثال السابق فإن الناتج ٣٣ يعنى أن هذا الفرد ينتمى إلى الطبقة المتوسطة العليا .

صدق المقياس

اعـــتمد في طريقة حساب الصدق على اختيار ١٠ محكمين من أساتذة الجامعة المصريين العامليـــن بجامعـــة قسطنطينية بالجزائر و٥ اشخاص من اساتذة الجامعة المهتمين بالعلوم الاجتماعية والاقتصادية بالجامعات المصرية وعرضت عليهم الاستمارة ومعاييرها وحسب معامل صدق الاستجابات لتحديد الطبقة الاجتماعية - الاقتصادية فوجد معامل صدق مرتفع إذ بلغت نسبة الموافقة على معايير الحكم على نوع الطبقة نسبة ٩٥% . بالاضافة للاعتماد على صدق المحتوى بالاستناد على مقارنة المعايير المستخدمة بالمعايير المحددة في البلاد الأخـــرى مـــثل فرنســـا (معادلـــة وارنر) والولايات المتخدة الاميركية تقسيم هافيجميرت، وبالمقارنـــة بين النتائج المتحصل عليها من هاتين وهذه الأداه وجد أن معامل الارتباط يبلغ ٠,٩٦ (فاروق شوقي البوهي، ١٩٨٧، ص ٢٦٩)

الثبـــــات

تـــم حســـاب الثـــبات باستخدام معادلة سيبرمان براون وجد أن معامل ثبات الاستمارة بلغ ٠,٨٦ فـــي ارتـــباطه بجـــداول الضرائب التصاعدية المأخوذ بها في مصر ، كما وجد أن الارتـــباط بيـــن موقع الفرد في طبقة اجتماعية معينة وطبقة اجتماعية أخرى يبلغ ٠,٧٥ (فاروق شوقي البوهي، ١٩٨٧، ص ٢٦٩)

٧ - استمارة دراسة الحالة *

نبذة عن دراسة الحالة

هـــي وســـيلة أو أسلوب لتجميع المعلومات عن الحالة أو العميل – وهي تحليل دقيق للموقف العام للفرد أو الوحدة موضوع الدراسة (**حامد زهران ، ١٩٩٧، ص ١٦٠**) .

وقـــد أخـــذ هذا المصطلح عن الطب النفسي والعقلي (محمد نبيل نوفل وأخرون، ١٩٧٩، ص ٧٩). وتعتـــبر وسيلة لتجميع صورة شاملة للشخصية ككل و يرى كثير من الباحثين أن جمع بـــيانات عـــن أفراد يؤدى إلى فهم أكثر للجماعة التي يمثلونها من أجل النفاذ الى الأعماق ، و يعـــتمد فـــى دراسة الحالة على العديد من المصادر مثل الشخص نفسه أو الأهل أو الأقارب والأصدقاء والجيران وكذلك المدرسة ونتائج الاختبارات (سعدية بهادر ، ١٩٨٧م، ص ٤٤) وذلـــك بهـــدف رسم صورة شاملة للشخصية ودراستها وتحليلها وتجميعها وتلخيصها ووضع وزن كلينيكى لها (**حامد زهران ، ١٩٩٧، ص ١٦٠**)

واشتملت استمارة الحالة على ١١ بعدا :

أو لا : بيانات تتعلق بالحالة :

أ - الاسم ثلاثيا : ب - تاريخ الميلاد :

جـــ - الســـــن : د - الفصل الدراسي :

و - تاريخ اليوم هـــ - عدد مرات الرسوب :

---

* استمارة دراسة الحالة مرفقة بملاحق الدراسة ملحق ٧

ل - مصدر المعلومات وصلة القرابة بالحالة :

١ -

٢ -

٣ -

ثانيا : وصف مفصل للمشكلة على لسان :

أ - مصدر المعلومات :

ب - مدرس الفصل

جـ - ملحوظات الباحثة عن :

أ - الشكل العام

المظهر الخارجي / النشاط الحركي / الملابس ودرجة الاعتناء بها / تعبيرات الوجه

.

ثالثا : معلومات عن الأب

أ - أسم الأب   ب - محل الميلاد   جـ - تاريخ الميلاد أو السن

د - مستوى تعليم الأب   هـ - العمل الحالي   و - الاعمال السابقة او وجدت

عدد مرات الزواج السابق ؟ إذا كانت الاجابة بالإيجاب يجاوب على الآتي :

سبب الطلاق ؟   والمدة التي مكثها مع الزوجة الأولى ؟

وإذا كان أرمل يذكر سبب وفاة الزوجة الأولى

الانجاب وإذا كان له أولاد من الزوجة السابقة وكيفية قضاء وقت الفراغ.

رابعا : معلومات عن الأم

أ - أسم الأم   ب - محل الميلاد   جـ - تاريخ الميلاد أو السن

د - مستوى تعليم الأم   هـ - العمل الحالي   و - الاعمال السابقة ان وجدت

وعـــدد مرات الزواج السابق ؟ وسبب الطلاق والمدة التي مكثتها مع الزوج الأول؟ومن الذي طلـــب الطلاق ، و عدد مرات الانجاب ومع من يعيش الأول. أما إذا كانت أرملة فيذكر سبب وفـــاة الزوج والإنجاب وأى معلومات أخرى يمكن أن تضاف في هذا الموضوع /وقت الفراغ وكيفية قضائه تدخين (سجائر /شيشة/بايب) .

خامسا : بيانات عن الأخوة

م	الاسم	السن	الجنس	الحالة الاجتماعية	المستوى التعليمي
١					
٢					
٣					
٤					
٥					

كمـــا يذكـــر فـــي هذا البعد أي افراد أخرين يعيشون مع الأسرة مثل الجد/الجدة /العم /العمة الخالة/الخالة أو آخرين وطبائعهم وعاداتهم وصلتهم بالحالة

سادسا : معلومات مفصلة عن تطور الحالة

أ ـ الحمل

وهل كان مرغوب فيه أو صدفة الولادة ومكانها وإذا كانت تأخرت أم لا ، وهل كانت طبيعية وهـــل الطفـــل أم لا؟ وهل كان مكتمل النمو وهل ادخل العناية المركزة؟ والمدة التي مكث فيها؟.

ب ـ الرضاعة وتطور النمو

نوع الرضاعة ومدتها ـ والفطام ومشاكله والتغذية ومشكلاتها .

جـــ ـ التطعيمات وانواعها ومشاكلها>

د - الامراض المختلفة التي اصيب بها (تذكر بالتفصيل)

هـ - سن المشي بالشهور وكل مراحل النمو المختلفة .

سابعا" - النواحي الانفعالية والعصابية

وتشتمل على نوبات الغضب ، قضم الاظافر / فرع ليلى ، عدوان ، هروب من المدرسة وغيره.

ثامنا" - النمو اللغوي

بدء النطق واضطرابات الكلام المختلفة وأنواعها وطول الجملة .

تاسعا" - النمو المعرفي

التمييز بين الكبير والصغير والطويل والقصير ودائرة ومثلث ثم اكبر من واصغر من وغيره من مظاهر.

عاشرا"- النمو العضلي

ويشمل العضلات الكبرى والصغرى من يدين ورجلين وأطراف الأصابع والأنشطة المختلفة التي يقوم بها ودرجة إجادتها ودقته في تأدية هذه الأنشطة.

حادى عشر - التنشئة الاجتماعية

أساليبها المختلفة من نبذ واهمال / تذبذب اتساق / تسلط وتساهل وعدم مبالاة / عقاب / تدليل زائد .

ثانى عشر - الجو الأسرى

العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة

علاقة الأب بالطفل (ثم الأم وبالاخوة ومن يفضل والصراعات داخل الأسرة أسبابها ومظهرها، وقد استخدمت دراسة الحالة لتوضيح بعض المعلومات عن حالتين إحداهما لطفلة لم تتحسن بدرجة ملحوظة والآخر كان لطفل حسن الأداء ومتميز طيلة البرنامج.

٨ـ قائمة تقدير النشاط الزائد والاندفاعية

تم اعداد هذه القائمة لاستخدامها كأداه لقياس النشاط الزائد والاندفاعية وذلك لعدة أسباب :

١ العديد من الادوات الموجودة في التراث العربي معدة لمدى عمرى واسع قد يمتد لاكثر من ١٠ سنوات مثل قائمة كونر Conner's (تعريب إبراهيم السمادوني).

٢ بعض هذه المقاييس مستمدة من بيئات اجنبية وبها انشطة غير مألوفة في المجتمع المحلي

٣ أوضحت الدراسة الاستطلاعية للبرنامج أهمية خفض حدة النشاط الزائد والاندفاعية في سلوك الطفل لأهمية ذلك على انتباه الطفل ذاته بل وعلى انتباه الآخرين . كما كما يحول دون التركيز والتفكير والاسترجاع . كما أن له تأثيره السلبي على السكينة والهدوء في الغرفة

٤ ظهور ضيق وتبرم الآخرين من السلوك الاندفاعي بل و شكوى البعض صراحة من مثل هذا السلوك السلبي .

خطوات اعداد قائمة تقدير النشاط الزائد و الاندفاعية

١ – تحديد المعني الدقيق للسلوك الاندفاعي والنشاط الزائد.

٢ – مراجعة كل ما كتب بخصوص اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد.

٣ الاطلاع على المقاييس والقوائم التي استخدمت في الكشف عن النشاط الزائد والاندفاعية

٤– تم عقد لقاءات مع المدرسين واخصائيين الطب النفسي لمعرفة بعض السمات السلوكية للاطفال ذوى صعوبات التعلم بناء على عمل الباحثة كأخصائية لعلم النفس الكينيكي وخبرتها في هذا المجال .

٥ تمت صياغة العديد من العبارات بما يلاءم هذه المرحلة العمرية .

٦ - تـم عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس وأخصائي طب نفس أطفال وعدد من المدرسين والموجهين وطلب من الاساتذه المحكمين :

أ - الحكم على مدى ملائمة العبارة للبعد المراد قياسه.

ب - وضوح صياغة العبارات .

٧- في ضوء ما أبداه المحكمين من ملاحظات ، فقد تم الابقاء عل العبارات التي حصلت علـى ٧٥% فأكـثر من نسب الاتفاق بين المحكمين * وعبارات البعدان تم توزيعها بطـريقة عشـوائية . كما تم حذف عدد ٥ عبارات كان الاتفاق فيها أقل من ٧٥% و القائمة في صورتها النهائية تتكون من ٢٠ عبارة مقسمة الى بعدين ١٠ عبارات لبعد الاندفاعية و ١٠ عبارات لبعد النشاط الزائد .

*** وصف القائمة**

وهذه القائمة تتكون من صفحتين :

أ - صفحة الغلاف .

ب - صفحة قائمة السلوك

أ - صفحة الغلاف

ومدون عليها بعض البيانات الأولية المتعلقة بالطفل ومنها :

١ - الاسم

٢ - تاريخ الميلاد

٣ - اسم المدرسة

٤ - الصف الدراسي

٥ - اسم الباحث

٦ - تاريخ اليوم

• صورة القائمة في شكلها النهائى مرفقة بملاحق الدراسة ملحق رقم (٤).

♦ كشف بأسماء السادة المحكمين مرفق بملاحق الدراسة ملحق رقم (٥).

أي بيانات يرى ضرورة اضافتها

ب - صفحة قائمة . السلوك

وهـــي تـــتكون من ٢٠ عبارة امام كل عبارة ٤ اختبارات وهي غالبا /أحيانا /نادرا /لايوجد وتقـــدر غالـــبا ب ٣ درجـــات / احـــيانا ٢ درجة /نادرا ١ درجة /لايوجد صفر ثم تجمع كل الدرجـــات للحصـــول علـــى الدرجة الكلية للقائمة ويمكن أن تستخدم من قبل المدرس أو أحد الوالدين أو الباحث .

ثبات القائمة Reliability

ثـــم حساب ثبات القائمة عن طريق التطبيق واعادة التطبيق Test - Retest بفاصل زمني قدره ٢١ يومـــا وذلـــك علـــى عينة مكونة من ٢٠ تلميذا وتلميذه (١٠ تلاميذ ، ١٠ تلميذات) من مدرسة زهر الربيع الابتدائية المشتركة التابعة لمنطقة السيدة التعليمية . وكانت النتيجة كالآتي بعد حساب معامل الارتباط عن طريق معامل بيرسون .

الجدول رقم (٢٣) معاملات الارتباط الخاصة بثبات القائمة

اسم البعد	معامل الارتباط	الدلالة
١ - الاندفاعية	٠,٩٢	٠,٠٠١
٢ - النشاط الزائد	٠,٩٠	٠,٠٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٤	٠,٠٠١

يتضـــح مـــن الجـــدول السابق ان معاملات ارتباط القائمة عالية وأن أعلى معامل ارتباط كان الدرجة الكلية للقائمة .

ثانيا : الصدق Validity

تم حساب صدق القائمة عن طريق الصدق الظاهري .

تم عرض القائمة على ١١ من المحكمين من أساتذة علم النفس والطب النفسي للاطفال وكذلك الموجهيــن بالمرحلة الابتدائية في مادتي اللغة العربية والرياضيات وكانت نسبة الاتفاق عالية وحذفت العبارات الأقل من ٧٥% من نسبة الاتفاق .

الجدول رقم (٢٤) نسب الاتفاق لعبارات القائمة

رقم العبارة	نتيجة التحكيم	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نتيجة التحكيم	نسبة الاتفاق
١	٩	٨١,٨١%	١١	٩	٨١,١%
٢	١١	١٠٠%	١٢	١١	١٠٠%
٣	١١	١٠٠%	١٣	١١	١٠٠%
٤	١٠	٩٠%	١٤	١١	١٠٠%
٥	١٠	٩٠%	١٥	٩	٨١،٨١%
٦	٩	٨١،٨١%	١٦	١٠	٩٠%
٧	٩	٨١،٨١%	١٧	٩	٨١،٨١%
٨	١١	١٠٠%	١٨	٩	٨١،٨١%
٩	٩	٨١،٨١%	١٩	١١	١٠٠%
١٠	٩	٨١،٨١%	٢٠	١٠	٩٠%

يتضــح مــن الجدول السابق ان نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات القائمة تتراوح بين ٨١,٨١% ، ١٠٠% .

٨- الــبرنامج الإرشادي الذي طبق على المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والنفسانيين وأولياء الأمور

تمهيد

بعــد مســح التراث والاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية تبين أهمية دور المعلم سواء حيال هذه المشكلة أو المشكلات الأخرى سواء أكانت صحية أو سلوكية أو وجدانية فهو الذي يقــوم بملاحظــة التغــير الــذي يطرأ على السلوك أو التحصيل أو بالتقرير عن مدى كفاءة وصلاحية وسائل التدخل المختلفة ومما أكد ضرورة إعداد هذا البرنامج ما يلي :-

١ – الدراسة الاستطلاعية التي سبقت الإعداد لهذا البحث و التى كشفت عن الخلط بين مفهوم التخلف العقلي وصعوبات التعلم والفئات الخاصة الأخرى لدى المدرسين .

٢ – لــم تــرد إستجابة واحدة أوضحت المعنى الصحيح لصعوبات التعلم أو أسبابها أو كيفية تحديد من لديه الصعوبات التعليمية.

٣ – لــم تــتهم أى دراســـة عربية بعملية إشراك المدرس – رغم أهمية دوره في أي برنامج علاجي سواء للقراءة أو الكتابة أو الحساب (في حدود علم الباحثة)

وفيما يلي الخطوات الإجرائية التي أتبعت في تصميم البرنامج :

(١) إعداد البرنامج بكافة أقسامه.

(٢) تحكيم البرنامج وتعديله بناء على التحكيم .

(٣) إعداد المواد اللازمة للبرنامج .

(١) إعداد البرنامج بكافة أقسامه

أ – مســح الــتراث والاطلاع على العديد من الدراسات المتعلقة – بهذا الجانب سواء أكانت عربية أم أجنبية .

ب – الاطـــلاع علـــى العديد من البرنامج التي صممت للكبار أو للصغار خاصة التي أهتمت بالجانب المعرفي أو الجانب الإرشاد النفسي.

جـــ – مراجعة الكتب والمراجع التي تناولت موضوع علم نفس النمو عامة ومرحلة الطفولة المــتأخرة على وجه الخصوص بما في ذلك مراحل النمو المختلفة من نمو إجتماعي وانفعالي وعقلي وجسمي وغيره والاحتياجات المختلفة لهذه المرحلة وكيفية إشباعها.

د – الاطـــلاع على بعض ما تيسر من مراجع عن كيفية تصميم البرامج والخطوات المختلفة اللازم إتباعها.

(٢) * تحكيم البرنامج وتعديله بناء على التحكيم

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس وطب النفسي والذين أوصوا بالتالي :-

١ - زيادة مدة البرنامج من شهرين إلى ٣ أشهر .

ب - أن يحـــتوى البرنامج على أهم الاتجاهات الوالدية الشائعة الخطأ في التنشئة الاجتماعية والأساليب والممارسات والآثار الناتجة عن كل منها.

جـــــ - زيـــادة الاهتمام بموضوع الانتباه خاصة ومعالجة كل ما يتعلق به في عدد أكبر من الجلسات.

د - أن يشـــتمل ضـــمن موضـــوع البرنامج موضوعات تتعلق بالغذاء وأهميته وأثره على الانتباه .

هـــ - يجب إعادة ترتيب عرض الموضوعات .

و - العمل على خلق دوافع للحضور منعاً لتسرب البعض منهم .

ز - تشجيع المشاركون على عرض بعض المشكلات الخاصة بهم (لحثهم على الحضور).

و - الاســـتفادة من الوسائط التعليمية بالمدارس واستغلالها في عرض لبعض أشرطة الفيديو لبعض ا لموضوعات الهامة.

ط - ضـــرورة مد المعلمون والآباء بأهم الأدلة على كيفية التعرف عن من لديه صعوبات تعلم.

(٣) إعداد المواد اللازمة للبرنامج

تم في هذه الخطوة إعداد قائمة تفصيلية بما يلزم من موضوعات في هذ المجال :

أ - إعداد بعض المذكرات عن المشكلات السلوكية وأنواعها وأسبابها وكيفية التصدى لها .

*سيتم عرض أسماء السادة المحكمين للبرنامج في ملاحق الدراسة ملحق رقم (٦).

ب – إعــداد بعض المذكرات عن الأنشطة المناسبة لهذة المرحلة العمرية وأهميتها سواء للبناء النفسي الاجتماعي أو الجسماني الفسيولوجي وأهميته على مفهوم الذات .

جـــ – إعداد بعض المقالات عن أساسيات خاصة التعلم بالنمذجة والاشراط .

د – إعــداد قائمـــة ببعض المراجع والكتب التي يمكن الرجوع إليها لمن يرغب في الحصول على معلومات أكثر استفاضة عن موضوع ما .

البرنـامج في شكله النهائي

الإطار المرجعي

إن عملـــية تصـــميم برنامج وبناء مضمونه يتطلب الإجابة على العديد من التساؤلات بوضوح وصـــراحة مـــنذ الـــبداية والإجابـــة على هذه التساؤلات تتطلب تحديد أبعاد الإطار المرجعي للبرنامج وهي :–

لمن؟ To Whom المتدربون

أي لمـــن يوجه هذا البرنامج والمستفيدين من هذا البرنامج وذلك بتحديد خصائصهم وكل مواصـــفاتهم وهـــم المدرســـون والأخصـــائيون الاجتماعيون وأولياء الأمور ومديرة وناظرة المدرســـة اللتيـــن تحضران كلما تسن لهما ذلك . أما وكيل ووكيلة المدرسة فكانهما يحضران بالتـــبادل. و كذلـــك اخصـــائية نفسية تنتمى الى إحدى المدارس المجاورة والتي كانت تحاول المواظـــبة في الحضور كلما سمحت لها فرصة ذلك ، عندما علمت بالبرنامج وخصائصه ، و تراوح العمر الزمنى للمدرسين وأعضاء هيئة التدريس بين ٢٤ عاما : ٥٥ عاما .

وفيما يلي عرضا الخصائص المشاركين في البرنامج :

الجدول رقم (٢٥) تأهيل المستفيدون من برنامج المدرسين

العدد	المهنة	التأهيل	النسبة المئوية
١	المديرة	دبلوم معلمات	%٣,٥٧
١	ناظرة	دبلوم معلمات	%٣,٥٧
٢	وكيل/وكيلة	دبلوم معلمات	%٧,١٤
٥	مدرسون	بكالوريوس تربية	%١٧,٨٥
١٤	مدرساً	دبلوم معلمين	%٥٠
١	مدرس	دبلوم صنايع (ملتحق بالسنة الثالثة كلية التربية جامعة طنطا)	%٣,٥٧
٢	أخصائيات اجتماعيات	دبلوم خدمة اجتماعية نظام سنتين	%٧,١٤
١	أمينة المكتبة	بكالوريوس خدمة اجتماعية نظام ٤ سنوات	%٣,٥٧
١	حكيمة	دبلوم تمريض	%٣,٥٧
٢٨			%١٠٠

أغلب أفراد العينة من حملة دبلوم المعلمات و أكثر من خمس أفراد العينة من حملة المؤهلات العليا.

الجدول رقم (٢٦) مستوى تعليم أولياء الأمور و النوع

العدد	النوع	مستوى التعليم	النسبة المئوية
٣	نساء	أميات	٣٧,٥%
٢	نساء	يقرأن ويكتبن	٢٥ ، - %
١	أنثى	دبلوم تجارة	١٢,٥%
١	أنثى	بكالوريوس تجارة ، دبلوم في التربية العامة (جامعة عين شمس)	١٢,٥%
١	ذكر	ليسانس أداب قسم اللغة العربية (جامعة القاهرة)	١٢,٥%
٨			١٠٠%

يتضح من الجدول أن أكثر من ثلث العينة أميات وحوالي ١ /٤ يقرأن ويكتبن

أما بالنسبة للعمر الزمني لأولياء الأمور فقد تراح بين ٣٠ : ٤٥ عاما .

٢ - لماذا ؟ Why الأهداف العامة للبرنامج

لهــذا القسم من البرنامج هدف أساسي عام هو توعية المدرسين وأولياء الأمور والأخصائيين والنفســانيين بضــرورة الــتعاون لمســاعدة هذه الفئة من التلاميذ وتزويدهم بالمهارات والقيم والاتجاهات التي تساعد على غرس اتجاهات إيجابية لديهم.

والواقــع إن الإجابــة على هذا السؤال تتضمن التحديد الدقيق لبعدين أساسيين الأول هو البعد الفلســفي الذي يستند إليه والأسباب والدوافع التي تكمن وراء البرنامج. والبعد الثاني يتمثل في تحديــد مجالات الأهداف السلوكية الخاصة بالبرنامج وصياغة الأهداف المحددة (سعديه بهادر، ١٩٧٨، ص ٢٠٤)

البعد الفلسفي الذي يستند إليه هذا البرنامج :

يـرى ونـج ١٩٩١ Wong أنـه لن ينجح أي برنامج إرشادي مدرسي دون مساندة المدرس لأن المدرسين هم خط الدفاع الأول ووسيلة الربط بين المتعلم والمنزل والمدرسة وهم مصدر التحويل وهم المساندون لأي برنامج إرشادي {Wong, B.Y.,1991,p112}

ويذكـر بند ١٩٩٨م Benderأن للمدرس دور خطير في أي برنامج للتدخل العلاجي سـواء الطبـي أو الإرشـادي النفسـي فهو أول من يشعر بوجود مشكلة ويحولها إلى جهات الاختصـاص وهـو الـذي يمد بالمعلومات بطريقة قياسية كمية وكيفية عن طبيعة المشكلات ودرجتها وحدتها وتكرار حدوثها، كما أنه أول من يشعر بدرجة التحسن الأكاديمي أو السـلوكي ، أمـا في النواحي الطبية فيكون مصدر الملاحظة والسلوك ومدى استجابة الطفل للعلاج ومدى تأثيره على الوظائف المعرفية المختلفة {N.,1998,pp61:62.

كذلـك يذكر مكنمار ١٩٩٨م Mcnamara أن تفاعل وتعاون المنزل مع المدرسة والبرامج التـي تشتمل على هذا التفاعل تسرع فى التحصيل الأكاديمي وتقلل من السلوكيات الاجتماعية غير المرغوب فيها (Mcnamara,B.E., 1998,p173)

كمـا تذكـر أوتوبـورج١٩٩٦ Otterbourgأن إشراك الوالدين فى تعليم أولادهم له تأثير إيجابـي على العملية التعليمية و يبدأ ذلك من قبل دخول المدرسة و تستمر طياة الدراسة ، و يجـب أن يكون الوالدين على علاقة مباشرة بالمدرسين لمتابعة الأنشطة المختلفة للطفل سواء فى المدرسة أو خارجها (Otterbourg , S.D. ,1996)

البعد الثاني الأهداف السلوكية

١ – أن يعـرف المشـاركون في البرنامج أهمية هذه المشكلة وخطورتها على مستقبل الطفل والأسرة والمجتمع الكبير .

٢ – أن يـدرك المشاركون أهمية الأسرة ودورها الفعال وأهمية تعاون الأسرة والمدرسة في سبيل مواجهة هذه المشكلة.

٣ - أن يتفهم المشاركون أهمية الأنشطة المختلفة سواء الرياضية والفنية أو الثقافية سواء على السنمو النفسي الاجتماعي العقلي والجسماني . وكذلك أهميتها بالنسبة لصورة الفرد عن ذاته وثقته بنفسه وتوجيه الطاقة الجسمانية لأنشطة هادفة للفرد والمجتمع.

٤ - أن يستبصر المشاركون بأهمية التغذية السليمة والعناصر اللازمة للوجبات الغذائية خاصة وجبة الافطار وعنصر الحديد على وجه الخصوص وتأثيره على الانتباه والتركيز .

٥ - أن يتمكن المدرسون وأولياء الأمور من الأكتشاف والتعرف على بعض الأعراض المميزة لصعوبات التعلم وكيفية التغلب على هذه المشكلة.

٦ - أن يدرك المشاركون أهمية التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب تعلمه سواء كان بالمدح أو إعطاء مكافئة مادية .

٧ - أن يقدر المشاركون ضرورة خلق مفهوم ذات إيجابي لدى الأطفال عموما وهؤلاء الأطفال بصفة خاصة.

٨ - أن يقتنع الأباء بضرورة تقديم القدوة لكل أنواع السلوك والاهتمام بالنمذجة كأحد الأسس العامة للتعلم.

٩ - أن يدرك الآباء والمدرسون أهمية تشجيع الأطفال وأهمية تنظيم الوقت سواء في أوقات الدراسة أو في الإجازة الصيفية .

١٠ - أن يقدر الأباء والمعلمون بضرورة تجنب إعطاء الطفل التعليمات والتوجيهات اللفظية المتعددة في وقت واحد.

١١ - أن يتفهم المشاركون والآباء خاصة وجود فروق فردية بين الأطفال وبعضهم وبين الطفل ذاته في بعض المجالات.

١٢ - أن يتدرب المشاركون على تطبيق الأنشطة والتي يمكن تقديمها للأطفال بل والمشاركة فيها .

١٣ – أن يــدرك المشاركون أهمية إتاحة فرصة كافية للأطفال للتعبير عن آرائهم وتدريبهم على المناقشة .

١٤ – أن يــتدرب المشــاركون على تطبيق بعض الأنشطة على تساعد على النمو العضلي و العضلات الدقيقة خاصة.

١٥ – أن يــتدرب المشــاركون على إمكانية استخدام بعض خامات ومواد البيئة لتنمية الانتباه وقوة الملاحظة.

١٦ – أن يــتدرب المشــاركون خاصــة الآبــاء علــى زيادة مدى الانتباه والاثابة عند كل المحاولات الناجحة.

٣ – ماذا What محتوى وحدات برنامج التدريب

أ – مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم القريبة الأخرى (الأسباب ، الانتشار ، كيفية التعرف ، ومواجهة المشكلة).

ب – التنشئة الاجتماعية وانواعها ومشكلات كل قسم وكل نوع من أنواع التنشئة المختلفة.

جـ – دور الأسرة وأهميته والاتجاة التكاملي في مواجهة المشكلات المختلفة .

د – خصائص هذه المرحلة العمرية (الطفولة المتأخرة) الإنفعالية – الجسمية .. الخ وكيفية مواجهة هذه المشكلات ومتطلبات النمو في هذه المرحلة .

هـ – اضطرابات السلوك وأسبابها وكيفية مواجهاتها .

و – الانتباه وأنواعه ومشكلاته وكيفية مواجهة تلك المشكلات وما يترتب عليها .

ز – الآنشطة وأنواعها وأهميتها والأدوات التي يمكن استخدامها من البيئة .

ح – التغذية السليمة وكيفية توافرها والغذاء اللازم لكل وجبة وأهمية تواجد العناصر المختلفة للغذاء السليم.

أهمــية وجــبة الافطار خاصة على الانتباه والتحصيل الدراسي و عرض لدراسة اجريت فى مصر من واقع البيئة المحلية.

ك - أهـم العلامـات التـي يمكن أن يستدل منها في مرحلة الطفولة المبكرة والعمل على تلافيها واستشارة أحد المتخصصين في ذلك .

ل - أهـم الأعراض والعلامات التي يمكن أن تلفت انتباه المدرس في الفصل وكيفية التصدي لهذه المشكلة .

٤ - كيف How وسائل وأساليب التدريب

أي كـيف يسـتطيع منفذ البرنامج تقديم كل هذه المعلومات في أسلوب مقبول وجذاب ومشوق كذلـك يحب تحديد الاستراتيجيات المختلفة التي تسعى إلى تحقيق أهداف البرنامج وذلك عن طريق المحاضرات – حلقات النقاش وورش العمل.

أ - استراتيجية تحديد الأدوار

كـان للباحـثة دور المبادرة في تقديم المعلومات ولكن كان للمشاركين دوراً إيجابياً فى تحديد الموضـوعات واختـيارها وتصنيفها حسب أولية مناقشتها وتقديمها مع بعض التوجيهات من جانب الباحثة (– إذا لزم الأمر تسلسل عرض موضوع ما) .

ب – استراتيجية توزيع المجموعة

تركت الباحثة لجميع المشاركين حرية اختيار الأماكن والجلوس

جـ - استراتيجية تنظيم المكان والبيئة الفيزيقية

تـم الاتفاق مع مديرة المدرسة على أن المكتبة هي أكثر الأماكن مناسبة لهذا الغرض وان كان في بعض الأوقات لم تستطع الباحثة استخدامها بسب عقد اجتماع طارىء مع هيئة التدريس أو اجتماع مصغر مع مديرى المناطق التعليمية .

د - استراتيجية العرض والتقديم

بعـــد أن اطلعـــت الباحـــثة فـــي مســـحها للتراث على العديد من الدراسات العربية والأجنبية والمـــراجع المخـــتلفة سواء مراجع علم النفس أو التربية أو مراجع الطب النفسي أعدت العديد مـــن الموضـــوعات ولكن عندما سألت وتناقشت مع المديرة عن إمكانية استخدام آلة الاسقاط Projector فـــي عرض لبعض المواد العلمية كان ذلك مستحيلا لانه رغم توافر هذه النوعية مـــن الاجهزة إلا أن هذه الأجهزة لم تعهد بعد إلى شخص مسئول عنها يقوم بالتشغيل والحفظ والصـــيانة والمـــتابعة مـــن جهـــة الوزارة (قسم الوسائط التعليمية) ولذا كانت المحاضرة ثم المناقشـــة همـــا الأدا تان الرئيسيتان ثم إعطاؤهم كتيب بذلك ومزود بالمراجع لمن يرغب في مزيد من الاطلاع.

هـ - التقويم

تم تقويم أداء المدرسون وأولياء الأمور بعدة طرق وهي كالآتي :-

١ - تغذيـــة مـــرتدة تصـــحيحية correctional feed back في نهاية كل محاضرة وأثناء اجتماع جميع المدرسين وأولياء الأمور .

٢ - امـــتحان شـــهري بســـيط مكـــتوب للمدرسين عن بعض الموضوعات الت تم مناقشتها وعرضها أثناء الشهر .

٣ - مـــن خـــلال تقويم نهائي بعد أنتهاء مدة البرنامج للمدرسين وكان ذلك يتم تحريريا على ورق معد من قبل الباحثة به بعض الأسئلة واحيانا مناقشة جماعية يشارك كل فرد بإجابة على إحدى النقاط .

٥- متى When الجدول الزمنى للبرنامج التدريبي

ويشـــمل هـــذا البعد وقت بدأ البرنامج والمدة التي يستغرقها عرض وتنفيذ البرنامج . وقد بدأ الـــبرنامج فـــي يوم ١٦/١٠/١٩٩٩ م وانتهى في ١٣/١/٢٠٠٠ م واستمر لمدة ثلاثة أشهر

بواقـــع ٣ جلسات في الاسبوع ومدة الجلسة تراوحت بين ٢٥ : ٤٠ دقيقة . ويعتبر هذا الجزء هو اكثر الاجزاء صعوبة وذلك لما يلي :-

١ – صعوبة تجميع المدرسين في وقت واحد .

٢ – صعوبة تجميع الأمهات في وقت واحد .

٣ – تضارب المواعيد والأوقات بين الأمهات وبعضهم البعض والمدرسين .

٤ – تداخـــل المواعـــيد خاصة مع بداية العمل في المجموعات الدراسية العامة والمجموعات الخاصة .

<u>ملحوظة</u> : عدد الجلسات ٣٨ جلسة وبدأت قبل برنامج الأطفال الارشادي بحوالي شهر حتى يتفهم المشاركون أبعاد المشكلة ويكون لهم دورا ايجابيا مع أطفالهم .

١٠ – البرنامج الإرشادي الخاص بالأطفال

قامـــت الباحـــثة بتصميم برنامج لتنمية الانتباه البصري والسمعي وكذلك الإرشاد النفسي على عيـــنة مـــن الأطفال الملحقين بمدرسة محمود متولي الابتدائية التابعة لمنطقة الخليفة التلعيمية (جـــنوب القاهرة سابقا) والذين لديهم صعوبات تعليمية مختلفة (حساب ، قراءة ، كتابة تعبيرية واضطرابات انتباه ، لغة) وقد اختارت الانتباه بشكل خاص وذلك لعدة أسباب :

– شـــيوع اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الحركي بين الاطفال ذوي صعوبات التعلم فقد ذكـــر كـــل من بروك ، شابيرو و جالكو ١٩٩٣م Bruce,K, Shapiro, M.D., Gallico, 1993 . أن مـــا يقـــرب من ١٠ : ٤٣% من اضطرابات نقص الانتباه منتشرة بين الاطفال ذوى صـــعوبات تعليمـــية . بيـــنما تراوحت النسبة في بعض الدراسات بين ٢٥% – ٨٠ %

(Bruce,K, Shapiro, M.D., Gallico, 1993,pp 491: 505)

– العديـــد مـــن الدراســـات الاجنبـــية والعربية ألقت الضوء على انتشار مشكلات الانتباه بين الاطفـــال ذوى صـــعوبات التعلم مثل دراسة فيهل – اونايرا ١٩٨٢ م Phil R.Niawa, R

ودراســـة زكـــريا أحمـــد توفيق ١٩٩٣ ودراسة أماني أحمد عبده ٢٠٠٠ ودراسة إيمان كامل إبراهيم ٢٠٠٠ .

كما قرر كل من كيرك وكالفنت ١٩٨٤م Kirk , Chalfant أن الأطفال ذوى صعوبات الـــتعلم عـــادة مايكون لديهم عيوب فى القدرات العقلية الأولية مثل الانتباه والادراك والتفكير وتجهيز المعلومات٠

كما أكد روس ١٩٧٦م وديكمان ١٩٧١م Roos , Dykman أن صعوبات التعلم ماهى الا بســـبب عيب واحد أو أكثر من مكونات الانتباه ، كما أن انتشار اضطراب و نقص الانتباه بين هذه الفئة من الأطفال يرجع الى عيوب فى الانتباه بصفة خاصة (Quated in Richards , et al ., 1990 , PP 129 - 136 }

وقـــد ضـــمت الى الانتباه الانتباه السمعى على وجه الخصوص لأن تلميذ صعوبات التعلم لديه صعوبه فى تنظيم وتفسير المثير السمعى **(Pennington , B. C ., 1991 , p 142)**

وفيما يلي الخطوات الاجرائية التي اتبعت في تصميم هذا البرنامج :-

١ – إعداد البرنامج بكافة أقسامه.

٢ – تحكيم البرنامج وتعديله بناء على التحكيم .

٣ – التحقق من صدقه (بالتحكيم) وثباته (بإعادة التطبيق)

٤ – الاختبار القبلي ببطارية لوريا نبرسكا للتقويم العصبي النفسي .

٥ – عرض تفاصيل البرنامج في شكله الحالي

٦ – تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية .

٧ – الاختبار البعدي ببطارية لوريا والمقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي.

٨ – استطلاع رأي المعلمين والوالدين .

١- إعداد البرنامج بكافة أقسامه

أ – مسح التراث وذلك عن طريق عمل مسح كمبيوتر للدراسات العربية والأجنبية .

ب – الاطلاع على البرامج المختلفة التي صممت للأطفال خاصة النواحي العقلية المعرفية.

جـ – الاطلاع على جميع مقررات المرحلة الابتدائية خاصة مناهج الصف الثالث والرابع الابتدائي (سن عينة الدراسة) خاصة مادة الحساب – القراءة – التعبير

د – الاتصال ومناقشة الخطوط العريضة للبرنامج مع ذوى الخبرة والاختصاص ويشمل ذلك أساتذة علم النفس والارشاد النفسي وعلم النفس التربوي وكذلك مع أخصائي الطب النفسي للأطفال والسادة الموجهين خاصة في فروع الحساب واللغة العربية والمدرسين فى المرحلة الابتدائية .

هـ – مراجعة ما كتب عن مرحلة الطفولة المتأخرة في مراجع علم نفس النمو وذلك بهدف تحديد خصائص هذه المرحلة واحتياجاتها ومشكلاتها وكيفية التصدي لها.

٢ – تحكيم البرنامج وتعديله بناء على التحكيم *

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في علم النفس وطب نفس الاطفال والموجهين بالتربية والتعليم من مرحلة التعليم الأساسي وذلك لعدد من الأهداف :

أ – التأكد من مناسبة الأنشطة المختلفة لتحقيق الأهداف.

ب – مناسبة مواد البرنامج للمشاركين (التلاميذ عينة الدراسة)

جـ – للتأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق .

وقد اقترح المحكمون الآتي :-

أ – استخدام بعض الوسائط التكنولوجية في عرض بعض مواد البرنامج (قد تعذر ذلك لعدم وجود شخص مسئول عن هذه الأجهزة في المدرسة)

* سيتم عرض كشف بأسماء السادة المحكمين لبرنامج الأطفال بملاحق الدراسة ملحق رقم (٦)

ب – استخدام بعض المواد الملونة والأدوات في عرض المواد حتى تثير الانتباه للمشاركين .

جـ – ترك حرية ممارسة واختيار الانشطة للتلاميذ

د – تحديد بعض الجلسات كمناقشة حرة لأي موضوع يرغب التلاميذ في مناقشته

هـ – تجهيز الأدوات اللازمة للبرنامج واشتملت على الآتي :-

- أقلام فلوماستر متعددة الألوان
- أفراخ ورق كبيرة الحجم لكتابة المواد المختلفة للبرنامج .
- كتابة مواد البرنامج المقترحة على الكمبيوتر وتصوير اعداد كبيرة منها لاستخدامها في التطبيق الفردي .
- تجهيز قطع كنافاه احجام مختلفة ، قطع جلد للحفر والنقش ، كراسات رسم وألوان وأقلام مائية وأدوات رياضية مختلفة – بالاضافة إلى مواد التعزيز المختلفة من صناديق حلوى – أدوات هندسية – أكياس نعناع وخلافه مما اقترحه التلاميذ .

٣ – التحقق من صدق وثبات البرنامج

أ – الصدق

تم التحقق من الصدق بعرضه على مجموعة من المتخصصين في هذا المجال الذين أقروا بصلاحيته بعد إضافة بعض المقترحات

ب – الثبات

تم التحقق من ثبات البرنامج بتطبيقه وإعادة تطبيقه على عدد ١٠ من أطفال مدرسة زهر الربيع الابتدائية المشتركة التابعة لمنطقة السيدة التعليمية وذلك بفاصل زمني ٢١ يوماً .

الجدول رقم (٢٧) معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للبرنامج

الانتباه البصري				الانتباه السمعي			
رقم الاختبار	اسم الاختبار الفرعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الاختبار	اسم الاختبار الفرعي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	شطب الحروف	٠,٩٨٨	٠,٠٠١	١-	إعادة سلاسل أرقام للأمام	٠,٧١٧	٠,٠٥
٢.	شطب الارقام	٠,٩٥٧	٠,٠٠١	٢-	اعادة ارقام سلاسل ارقام للخلف	٠,٧١٨	٠,٠٥
٣.	تمييز الدوائر	٠,٩٣٩	٠,٠٠١	٣-	تحديد الحرف للخلف المشترك	٠,٧٢٩	٠,٠٥
٤.	تمييز المربعات	٠,٩٢٢	٠,٠٠١	٤-	تمييز الحرف الأخير	٠,٥٥٧	ليس له دلاله
٥.	تمييز المثلثات	٠٧٢٢.	٠,٠٠٥	٥-	ترتيب كلمات	٠,٨٩٨	" "
٦.	ترتيب الاعداد تنازليا	٠,٨٢٧	٠,٠٠١	٦-	ترتيب أرقام	٠,٧٥١	٠,٠٠١
٧.	ترتيب الاعداد تصاعديا	٠,٨٧٠	٠,٠٠١	٧-	تكميل سلسلة جمع	٠,٥٦٦	٠,٠٠١
٨.	اسئلة جمع	٠,٨٥٦	٠,٠٥	٨-	تكميل سلسلة طرح	٠,٦٨٧	٠,٠٥
٩.	اسئلة طرح	٠,٨٠٣	٠,٠٠١	٩-	ترتيب أعداد تنازليا	٠,٨٣٠٠,٦٢١	٠,٠٥
١٠.	اسئلة ضرب	٠,٨٣٢	٠,٠٠١	١٠-	ترتيب اعداد تصاعديا	٠,٨٢٥	٠,٠٠١
١١.	اسئلة تعرف على حروف	٠,٩٥١	٠,٠٠١	١١-	أسماء بنات	٠,٩٢١	٠,٠٠١
١٢.	تمييز حروف	٠,٩٥٩	٠,٠٠١	١٢-	أسماء أولاد	٠,٩٧٢	٠,٠٥
١٣.	تمييز كلمات	٠,٩٢٤	٠,٠٠١	١٣-	أسماء حيوانات	٠,٨٨٢	٠,٠٥
١٤.	تكملة سلسلة جمع	٠,٩٠٨	٠,٠٥	١٤-	إعادة أفكار	٠,٩٧٣	٠,٠٠١
١٥.	تكملة سلسلة طرح	٠,٩٣٧	٠,٠٥	١٥-	تحديد أفعال	٠,٠٩٩	٠,٠٥
١٦.	تحديد افكار رئيسية	٠,٨٤٧	٠,٠٠١	١٦-	تحديد أسماء	٠,٨٥٢	٠,٠٥
١٧.	تحديد افعال	٠,٨٠٣	٠,٠٠١	١٧-	إجابة أسئلة	٠,٩٤٣	٠,٠٥
١٨.	تحديد أسماء	٠,٦٤١	٠,٠٠٥	١٨	تحديد أفكار رئيسية	٠,٨٦٤	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات مرتفع وان البرنامج يمكن الاطمئنان الى ثباته

٤ – الاختبار القبلى ببطارية لوريا نبراسكا للتقويم العصبي النفسي

اتضـــح مـــن التطبـــيق أن مقياس الحساب الكلينيكى والذاكرة هى أكثر القدرات تدهورا" على الـــبطارية يلـــيها مقـــياس القـــراءة . وهذا أوضحه التراث من أن الحساب والذاكرة هى أكثر القدرات سوءا" لدى الأطفال ذو صعوبات تعلم

١ – لمن To Whom المتدربون

أي لمـــن يوجـــه هـــذا البرنامج والمستفيدون في هذا البرنامج هم ١٢ طفلا وطفلة من تلاميذ المـــرحلة الابتدائية في الصف الثالث والرابع والذين يبلغون من العمر ٨ –١٠ سنوات والذين يعانون من صعوبات التعلم والذين تم التحقق من خلوهم من إعاقات بصرية أو سمعية أو حركـــية. ومستوى ذكاؤهم بين ٩٠ : ١١٠ ومن مستويات اجتماعية اقتصادية مختلفة. (سبق تقديم عرض تفصيلي لخصائص هذه المجموعة)

٢ – لماذا Why الأهداف العامة للبرنامج

والواقع أن الإجابة عن هذا السؤال تتضمن التحديد الدقيق لبعدين أساسيين

أ – **الأول هـــو الـــبعد الفلســـفي** الذي يستند اليه البرنامج ويتمثل فى نظرية لوريا ١٩٧٣ – ١٩٨٠ (أنظـــر الجـــزء الخـــاص بالـــنظرية الفصل الثانى وكذلك من منظور ان الطفل يولد بإمكانات محدودة وطاقات كامنة وإن البيئة تلعب دورا" دورا هاما وكبيرا فى حياة الطفل حيث تســـاعده على تفجير هذه القدرات وصقل هذه الإمكانات عن طريق توفير المثيرات القوية التى تـــزوده بالمعلومـــات . كذلـــك تتـــبع هذه الفلسفة من أن الطفل ينمو من الخارج بفعل عوامل خارجية مما يستدعى اعداد البيئة التى ينمو فيها اعدا" خاصاً (سعدية بهادر ، ١٩٨٧م ، صـــ٥١)

كذلك راعت الباحثة قابلية السلوك الانسانى لتغيير ومرونة هذا السلوك وراعات أيضا أن يـــتوافق هـــذا الـــبرنامج مع مطالب النمو واحتياجاته فى هذه المرحلة ومع نظريات التعلم المخـــتلفة . ومع وضع الفروق الفردية بين التلاميذ فى هذه المرحلة فى الاعتبار والحرص أن تتفق أهداف البرنامج مع الأهداف التربوية وعلى حق المسترشد فى التعبير عن رأيه وحقه فى

مغـــادرة الجماعة عندما مايرى ذلك* (Schmidt , J ., 1999 , P 139) وقد سمحت الباحثة للمشـــاركين فى البرنامج دعوة أحد زملائهم فى الفصل فى كل جلسة عندما لمست رغبة ملحة مـــن الأطفـــال فى إشراك زملائهم أى أن كل مرة يسمح لطفل يدعوه أحد زملائه أى يحضر مرة واحدة فقط حتى تتاح الفرص للجميع من الحضور

ب – الـــبعد الثانى : هو البعد السلوكى وهو يتمثل فى مجالات الأهداف السلوكية الخاصة بالـــبرنامج وصـــياغة الأهـــداف المحـــددة فـــى كل مجال والتى تتضمن أهداف معرفية واجتماعية وتتمثل الهداف السلوكية فى :

أولا" الانتباه السمعي

١ – أن يستطيع الطفل بالمجموعة التجريبية من القيام بإعادة سلاسل الأرقام دون الوقوع فى اخطاء وحين يطلب منه ذلك (١ – ٤ – ٦ – ٣ – ٥)

٢ – ان يســـتطيع الطفل الانتباه الى سلاسل الأرقام واعادتها بعكس سماعها دون الوقوع فى أخطاء (٦ – ٩ – ٣ – ٥ – ١ – ٧)

٣ – أن يتمكـــن الطفـــل بالمجموعـــة التجريبية من الانتباه الى الحرف الأخير لكل كلمه ويعطـــى كلمة تبدأ بالحرف الأخير للكلمة المسموعة دون الوقوع فى أخطاء (ابراهيم – محمد – دلال)

٤ – أن يتمكـــن الطفـــل مـــن ترتيب الأرقام المسموعة ترتيبا تصاعديا" دون الوقوع فى أخطاء

* يوجـــد نوعيـــن من أشكال تكوين الجماعات فى الإرشاد الجماعة المفتوحة Opened group والجماعة المغلقة Closed . اما الجماعة المفتوحة فيسمح فيها للفرد أن يغادر الجماعة عندما يرى ذلك . أما الجماعة المغلقة فإن أعضاؤها لابد من أن يكملوا الجلسات حتى النهاية (نفس المرجع السابق)

٥ – أن يتمكـــن الطفـــل مـــن ترتيب الكلمات المسموعة ترتيبًا صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء (٥ : ٦ كلمات)

٦ – أن يتمكن الطفل من ترتيب الأرقام ترتيبا تنازليا" دون الوقوع فى أخطاء .

٧ – أن يتمكـــن الطفـــل مـــن ترتيب الأعداد المسموعة ترتيبا صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء (٥ : ٦ أعداد)

٨– أن يتمكن الطفل من إكمال سلاسل الأرقام (جمع) إكمالا" صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

٩– أن يتمكـــن الطفل من اكمال سلاسل الأرقام (طرح) أكمالا" صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

١٠– أن يتمكن الطفل من اكمال سلاسل الأرقام (ضرب) أكمالا" صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

١١– أن يتمكـــن الطفـــل مـــن ترتيب الأعداد ترتيبا" تصاعديا" صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

١٢– أن يتمكن الطفل من تحديد أسماء البنات تحديدا" صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

١٣– أن يتمكن الطفل من تحديد أسماء الأولاد تحديدا" صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء

١٤– أن يتمكـــن الطفـــل مـــن تحديد أسماء الحيوانات تحديدا" صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

١٥– أن يتمكـــن الطفـــل مـــن إعادة الأفكار الرئيسية بفقرة قصيرة إعادة صحيحة دون الوقوع فى أخطاء .

١٦– أن يتمكـــن الطفل من تحديد الأفعال بفقرة قصيرة تحديدا" صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

١٧– أن يتمكن الطفل من تحديد الأسماء بفقرة قصيرة تحديدا" صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

١٨- أن يتمكـــن الطفل من الاجابة عن الأسئلة بفقرة قصيرة إجابة صحيحه دون الوقوع فى أخطاء .

ثانيا" الانتباه البصرى

١ - أن يســـتطيع الطفـــل بالمجموعـــة التجريبية الانتباه الى الحروف المراد شطبها دون الوقوع فى أخطاء .

٢ - أن يســـتطيع الطفـــل بالمجموعـــة التجريبـــية الانتباه الى الارقام المراد شطبها دون الوقوع فى أخطاء .

٣ - أن يســـتطيع الطفـــل بالمجموعة التجريبية الانتباه الى الدوائروشطب المطلوب دون الوقوع فى أخطاء .

٤ - أن يستطيع الطفل بالمجموعة التجريبية الانتباه الى المربعات وشطب المطلوب دون الوقوع فى أخطاء .

٥- أن يســـتطيع الطفـــل بالمجموعة التجريبية الانتباه الى المثلثات وشطب المطلوب دون الوقوع فى أخطاء .

٦ - أن يســـتطيع الطفل بالمجموعة التجريبية الانتباه الى الأعداد وترتيبها ترتيبا" تنازليا" دون الوقوع فى أخطاء .

٧ - أن يستطيع الطفل بالمجموعة التجريبية الانتباه الى الأعداد وترتيبها ترتيبا" تصاعديا" دون الوقوع فى أخطاء .

٨ - أن يســـتطيع الطفل بالمجموعة التجريبية الاجابة عن أسئلة جمع اجابة صحيحة دون الوقوع فى أخطاء .

٩ - أن يستطيع الطفل بالمجموعة التجريبية الاجابة عن أسئلة طرح اجابة صحيحة دون الوقوع فى أخطاء .

١٠ - أن يســـتطيع الطفـــل بالمجموعة التجريبية الاجابة عن أسئلة ضرب اجابة صحيحة دون الوقوع فى أخطاء .

١١ – أن يســـتطيع الطفــل بالمجموعة التجريبية التعرف حروف محددة تحديدا" صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

١٢ – أن يســـتطيع الطفــل بالمجموعــة التجريبــية التعرف على تمييز حروف الكلمات المشتركة تمييزاً صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

١٣ – أن يســـتطيع الطفل بالمجموعة التجريبية تمييز الكلمات تمييزاً صحيحاً دون الوقوع فى أخطاء .

١٤ – أن يســـتطيع الطفــل بالمجموعة التجريبية تكملة سلسلة جمع أرقام جمعاً صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

١٥ – أن يســـتطيع الطفل بالمجموعة التجريبية تكملة سلسلة طرح أرقام طرحاً صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

١٦ – أن يســـتطيع الطفل بالمجموعة التجريبية تحديد أفكار رئيسية تحديداً صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

١٧ – أن يســـتطيع الطفل بالمجموعة التجريبية تحديد أفعال تحديدا" صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

١٨ – أن يستطيع الطفل بالمجموعة التجريبية تحديد أسماء تحديدا" صحيحا" دون الوقوع فى أخطاء .

٣ – ماذا What محتوى وحدات التدريب

وهــذا الســؤال يتعين على مصمم البرنامج أن يحدد مايمكن تقديمه للمستفيدين وهذا يعنى تحديد أنواع الممارسات والانشطة المختلفة التى تقدم فى البرنامج وفيما يلى عرض مبسط لذلك .

تنمية مهارة الانتباه السمعي

الانتباه إلى سلاسل الأرقام تبدأ بثلاثة أعداد ثم تزداد للأمام والخلف

الانتباه الى الحرف الأخير لعدد من الكلمات ثم الاتيان بكلمات تبدأ بهذا الحرف

الانتباه إلى سلاسل أرقام تقوم على جمع الأعداد ثم تكملة الناقص

الانتباه إلى سلاسل أرقام تقوم على طرح الأعداد ثم تكملة الناقص

الانتباه الى قطعة مطالعة ثم إعادة لأهم الأفكار الرئيسية بها

الانتباه الى قطعة مطالعة ثم تحديد الأسماء بها (بنات – ذكور – حيوانات)

الانتباه الى قطعة مطالعة ثم تحديد الأفعال بها

الانتباه الى قطعة مطالعة ثم الاجابة على الأسئلة (مع وجود مثيرات سمعية عن طريق مسجل)

الانتباه الى قطعة مطالعة ثم تحديد الأفعال (مع وجود مثيرات سمعية)

الانتباه الىعدد من مسائل الحساب تحتوى على(جمع – طرح – ضرب) (مع وجود مثيرات سمعية عن طريق مسجل)

تنمية مهارة الانتباه البصرى

الانتباه الى مجموعة من الحروف وشطبها من قائمة كبيرة تحتوى على كل أحرف الهجاء

الانتباه الى قائمة طويلة تحتوى على أعداد مختلفة ويطلب شطب ارقام محددة زوجية وفردية

الانتباه الى مجموعة من الدوائر ويطلب شطب دائرة ذات شكل خاص

الانتباه الى مجموعة من المربعات ويطلب شطب مربع له مواصفات خاصة

الانتباه الى مجموعة من الأعداد ويطلب إعادة ترتيبها تنازليا"

الانتباه الى مجموعة من الأعداد ويطلب إعادة ترتيبها تصاعديا"

الانتباه الى أسئلة جمع ثم يطلب الاجابة عنها

الانتباه الى أسئلة طرح ثم يطلب الاجابة عنها (فى بيئة مشابه للفصل – المكتبة)

الانتباه الى أسئلة ضرب ثم يطلب الاجابة عنها في بيئة مشابه للفصل للفصل الدراسى

الانتــباه الى أسئلة مجموعة من الكلمات ثم يطلب تحديد الحرف المشترك فى بيئة مشابه للفصل .

الأنشطة المستخدمة فى البرنامج

تعتــبر الأنشطة بمثابة الجو الأمن الذى يشبع الأطفال فيه حاجاتهم ويتخففون من الشعور بالإحــباط والقلــق والفشل كما تعمل على إعادة الثقة الى أنفسهم وتجعلهم أكثر قدرة على التنفــيس الانفعــالى إضــافة إلى تقبلهم لذاتهم واستبصارهم بأنفسهم (أحمد السيد محمد ، ١٩٩٢ ،صـــ٣١)

كما سعى فى إعداد مواد الأنشطة أن تحتوى على صلصال وعجائن وأدوات رسم وتلوين لأن هــذه الوســائل تســاعد على اطلاق المشاعر التى تؤدى الى الشعور بالزهو والفخر والتكامل الذى ينتج عن التغيير فى الشخصية من العمل الابداعى (عبد الرحمن العيسوى ، ١٩٨٤ ، صـــ٢٦١)

ثم اختيار الانشطة التى وقع عليها الاختيار بناء على رغبة المشاركين وهى كالأتى :

كــرة قدم حجم كبير ٢ كور حجم متوسط للعب الفردى وعلب أقلام ألوان (فلو ماستر) علــب ألــوان مائــية ، علــب ألوان شمعية ، كراسات رسم حجم كبير ومتوسط ، أقلام رصاص عدد من البرايات وكذلك عدد من الممحات ، مجموعة من الأوراق البيضاء ذات الحجم الكبير بدون أسطر ، عدد ٥ قطع من الجلد للحفر عليها ، الة حفر عدد ٥ قطع من الكثافاه ذات أحجام متوسطه مع مجموعة من الخيوط الخاصة بها .عدد ٢ من الإيشاربات كغطاء للعينين فى بعض الألعاب المحببة اليهم ، كميات من أوراق القص واللزق وعدد ٢ مقص ، صلصال وعجائن .

وقد روعى عدة شروط فى الأنشطة التى يقوم بها أطفال هذا البرنامج وهى :

١ – يمكن تحصيل النشاط بنجاح A . Achievable

٢ – واقعية النشاط B . Believable

٣ – يمكن للطفل ادراكه والإحساس به C . Conceivable

٤ – مرغوب من جانب الطفل D . Desirable

٥ – من الممكن تقويمة E . Evaluable

٦ – محبب للنفس F . Favorable

٧ – يسهل عملية نمو الطفل G . Grouth Facillable

(سعدية بهادر ، ١٩٨٧م ، صـ١٩٦)

٤ – كيف How وسائل وأساليب التدريب

أى كـيف يسـتطيع مـنفذ البرنامج تقديمه للأطفال فى اسلوب سهل مشوق وكذلك تحديد الاستراتيجيات التربوية التى يجب إتباعها وتسعى الى تحقيق أهداف البرنامج

أ – استرتيجية تحديد الأدوار كان للباحثة دور المبادرة فى تقديم جميع المثيرات وللأطفال دور المسـتجيب وكـان ارشـاد جماعيا" ، وغير مباشر (فى عدد من الأنشطة الأخرى رياضيا" – فنيا" – ترفيهيا" – وسلوكيا")

ب – استراتيجية توزيع الأطفال

قسم الأطفال أنفسهم الى مجموعتين إناث ثم الذكور (كان هذا التقسيم تلقائيا" ولم تعترض عليه الباحثة)

ج – استراتيجية تنظيم المكان والبيئة الفيزيقية

تـم الاتفـاق مع مديرة المدرسة على أن أنسب مكان لتنفيذ البرنامج هو المسجد (بعد أن اطلعت الباحثة على جميع الأماكن التى يمكن تنفيذ البرنامج بها)

وذلك لعدة أسباب :

١ – تقع حجرة المسجد بعيدا عن أماكن الدراسة وبعيدا" عن الضوضاء

٢ – لا يستعمل الا لفرض الصلاة فقط (قلة المترددين عليه وذلك لعدم الازعاج)

٣ – ليس على حوائطه أى ملصقات تشتت الانتباه

٤ – نظيف ومغطى بالموكيت ونوافذه مغطاه بالستائر

٥ – تم تزويده بعدد من المقاعد والمناضد وسبوره على حامل لعرض المثيرات البصرية .

أمـــا فـــى الجـــزء الأخـــر بالبرنامج والذى تتطلب أن تكون البيئة الفيزيقية متشابهه للبيئة الطبيعية للتلاميذ فكانت فى المكتبة وذلك لعدة أسباب :

١ – الموقع الفيزقى قريب من أماكن الدراسة (ضوضاء وخلافة)

٢ – عليها ملصقات وإعلانات فهى قريبة من الفصل الدراسى

٣ – يتوافر فيها العديد من المقاعد ولايرتادها الا عدد قليل من الأطفال

الجـــزء الخـــاص بالأنشطة كان يستخدم فيه الجزء الخلفي من فناء المدرسة كمكان هادئ منعزل لممارسة الأنشطة المختلفة وهنا كان دور الباحثة المشاركة مع التلاميذ

د – استراتيجية العرض والتقديم

أعـــدت الباحـــثة عـــدداً كبـــيراً من الأوراق المكتوب عليها بالكمبيوتر الأحرف الهجائية والكلمات والأرقام وسلاسل الأرقام ، المسائل الحسابية وقطع المطالعة اما الكلمات المراد ترتيبها فقد أعدتها على بطاقات بيضاء واستعملت فى الكتابة الأقلام الملونة (الفلوماستر) وكتبـــت كـــل المثيرات بخط كبير واضح واستخدمت اللون الأحمر – والأسود والأخضر حتى تظهر المثيرات المراد إبرازها بخط واضح يشد الانتباه والتركيز .

وقد راعت الباحثة عدة احتياطات أهمها :

١ – أن يتدرج البرنامج ومحتواه من السهولة إلى الصعوبة

٢ – ان تكون هناك جلسات خاصة بالانتباه البصري وجلسات أخرى للانتباه السمعى

٣ – أن يكون نصف الوقت مخصص للنواحي المعرفية والنصف الأخر للأنشطة الأخرى قدر الإمكان

٤ – فى الشهر الأخير من البرنامج يتنوع العرض بين مثيرات بصرية وأخر سمعية

٥ – تقديم التدعيم الفورى لكل المحاولات والاجابات الصحيحة

٦ – التركـــيز على الجانب السلوكى أثناء عرض المثيرات المعرفية ومنها الجلوس بهدوء

– عدم الاجابة بدون اذن وبعد رفع اليد الالتزام بالمكان . واعطاء الفرص كاملة للأخر

(الزميل) حتى يتم اجابتة أو استفساره

٧ – تركـــت للتلاميذ حرية اختيار (التعزيز) المدعمات فكان ترتيب التعزيزات كالاتى .

تصـــفيق ثم اعطاء المكافأت وطلب البعض أن تكون كل مايتعلق بأدوات الدراسة (من

أقـــلام للكـــتابة أقلام رسم خشبية ، علب ألوان مائية ، علبة أدوات هندسية ، منقلة ،

مثلـــث وبـــرجل) كذلـــك مدعمات غذائية مثل علب البسكويت – قطع حلوى وخلافة

واقترحت الباحثة انه فى حالة الاثابة لمدة ٤ جلسات متوالية يعلن عن الاسم فى طابور

الصـــباح بإعتـــباره من التلاميذ المجدين والمتميزين ووافق الجميع بل فرحوا جدا" بهذا

الاقتراح

التقويم

اعتمد التقويم على عدة طرق :

١ – الباحثة

٢ – المدرسون

٣ – أولياء الأمور

أولا" تقويم الباحثة

أ – اســـتخدمت الباحـــثة طـــريقة التقويم القبلي / البعدي وذلك للتأكد من تحقيق الأهداف

المرجوة من البرنامج (تطبيق وإعادة البرنامج)

ب – قارنت الباحثة بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كوسيلة أخرى من

وسائل التقويم

ثانياً : عن طريق أخذ رأى واستطلاع أولياء الأمور والمدرسين . وإن كان ذلك يتم مناقشته من أن لأخر أثناء تطبيق برنامج أولياء الأمور واستمر طوال فترة البرنامج . كانت تتم بعض اللقـــاءات الفـــردية أو الجماعية فى المدرسة فى نهاية اليوم كذلك عن طريق الاتصال الهاتفى بين الباحثة وبعض أولياء الأمور . وكان ذلك يتم لكل طفل من أطفال البرنامج .

ثالـــثاً : كـــان لابد من عمل تقويم لاحق لمعرفة أثر البرنامج إلا أن انتهاء العام الدراسى حال دون تحقيق ذلك .

٤ – متى ؟ ?When الجدول الزمني لبرنامج التدريب

ويشـــمل هذا البعد وقت البرنامج والمدة التى يستغرقها عرض وتنفيذ البرنامج والتاريخ المحدد للـــبرنامج .بدأ البرنامج فى يوم ١٧ / ١١ /١٩٩٩م واستغرق مدة ٦ أشهر كاملة(الانتهاء فى ١٧ – ٦ – ٢٠٠٠م) وكـــان يتم فى وقت حصة النشاط حسبما تم الاتفاق مع مديرة المدرسة . وذلك لأن هذا الوقت يعتبر وقت ضائع . بالنسبة للتلاميذ حيث يمكثون فى الفصول دون أى هـــدف وذلك لعدم توافر أى مواد يستطيع التلاميذ استخدامها فى الأنشطة المختلفة ونادرا" ما يســـتغل – كمـــا لاحظت الباحثة ذلك فى مراجعة بعض الدروس . ولكن قرب نهاية العام كان وقت النشاط يستخدم كوقت لإعطاء الدروس للأطفال سواء المجموعات العامة أو للمجموعات الخاصــــة ولـــذا كانت الباحثة فى بعض الأحيان تستغل الحصص الإضافية قدر الإمكان وذلك عن طريق وفى حالة التنسيق مع الفصول والصفوف الأخرى .

وكان يتم إعطاء البرنامج ٣ مرات فى الاسبوع (يوم بعد يوم) .

كـــان يستغرق البرنامج المعرفي فى بعض الأحيان كل الزمن المحدد للنشاط وتستأذن الباحثة المديـــرة أو من يحل محلها فى المسئولية لممارسة بعض الأنشطة الرياضية والفنية فى أوقات الحصص التى يسمح لها بأخذ التلاميذ مثل حصة الموسيقى – الألعاب الرياضية .

ملحوظة

كـــان العـــدد الاجمالى للجلسات حوالى ٨٤ جلسة للنشاط المعرفى التدريبى والارشاد السلوكى الفنى الترفيهى التعبيرى

١١- استمارة تسجيل البيانات عن البرنامج (الأطفال)

وهى تتكون من ٦بنود

١ – التاريخ

٢ – عدد الحضور

٣ – الهدف الأساسي من الجلسة

٤ – أكثر الأعضاء التزاما" واتباعا" للتعليمات

٥- أى ملاحظات عن سلوكيات (التلاميذ)

٦- أى ملاحظات أخرى تسجل فى هذا الجزء

وقامت الباحثة بتسجيل وتدوين البيانات فى هذه الاستمارة

ثالثا : الخطوات الإجرائية للدراسة:

لتحقـــيق الأهـــداف الأساسية لهذه الدراسة وللإجابة عن التساؤلات التي أثارتها تم اتخاذ عدة خطوات تتعلق باختيار العينة والأدوات وإعداد البرامج(لأولياء الأمور والمدرسين والأطفال) والـــتحقق من صدق وثبات جميع الأدوات المستخدمة وطريقة تطبيق الاختبارات بدقة وكذلك التصحيح والتفسير للتمكن من تحليل النتائج . وتنقسم تلك الخطوات إلى :

١ – مسح التراث .

٢ – تحديد الأدوات .

٣ – إعداد الأدوات .

٤ – اختيار مكان الدراسة .

٥ – الدراسة الاستطلاعية .

٦ – تطبيق الأدوات .

٧ – تحليل نتائج الدراسة .

١ – مسح التراث

تـــم فـــي هـــذه الخطـــوة القـــيام بمسح شامل ودقيق للتراث العربي والأجنبي (سبق ذكر ذلك بالتفصيل في الفصل الأول) وقد مكن المسح الشامل للتراث من القيام بما يلي :

أ – تعريف المفاهيم الأساسية للدراسة .

ب – حصـــر جمـــيع الدراسات التي أجريت حول هذا المجال وأهم ما توصلت إليه من نتائج واستنتاجات عامة مع تقديم العديد من الملاحظات العامة حولَ هذا المجال .

ج – طرح الفروض .

د – إعداد البرنامجين اللذين طبقا في هذه الدراسة .

٢ – تحديد الأدوات

أ – استمارة بيانات أولية عن الحالة (إعداد الباحثة)

ب– مقياس رسم الرجل كأداة سريعة لفرز الحالات للحصول على معامل الذكاء .

ج – مقـــياس وكسلر Wechsler لقياس الذكاء وتحديد معامل ذكاء أفراد العينة **(تعريب وإعداد لويس كامل مليكة ، محمد عماد الدين إسماعيل ، ١٩٥٦)**

د– بطارية لوريانبراسكا للتقويم العصبى النفسي (تعريب الباحثة) ١٩٩٥م

هـ- استمارة المستوى والطبقة الاجتماعية الاقتصادية (فاروق شوقي البوهي ١٩٨٠)

و- استمارة مقابلة مقننة (إعداد الباحثة)

ز - استمارة تاريخ الحالة (إعداد الباحثة)

ح - استمارة تقدير السلوك (إعداد الباحثة)

ط - برنامج إرشادي للوالدين والمدرسين (إعداد الباحثة)

ك-برنامج إرشادي معرفي للأطفال ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)

ل - استمارة تسجيل البيانات عن البرنامج (إعداد الباحثة)

٣ - إعداد الأدوات

تطلبت هذه الدراسة إعداد عدد من الأدوات وكذلك التحقق من صدقها وثباتها وهي كالتالي:

أ - التحقق من صدق وثبات مقياس وكسلر Wechsler لقياس الذكاء .

ب - إعداد استمارة مقابلة مقننة .

ج - التحقق من صدقها

د - إعداد استمارة تاريخ الحالة .

هـ - إعداد قائمة تقدير السلوك.

و - التحقق من صدقها وثباتها .

ز - التحقق من ثبات بطارية لوريا نبراسكا

ح - إعداد البرنامج الخاص بأولياء الأمور والمدرسين وتحكيمه .

ط - تجهيز المواد والأدوات اللازمة لذلك.

ك - إعداد البرنامج الخاص بالأطفال

ل - التحقق من صدقه وثباته.

م – تجهيز الأدوات اللازمة لممارسة الأنشطة المختلفة وغيرها من المواد المطلوبة .

ن – استمارة تسجيل بيانات عن البرنامج

٤ – اختيار مكان الدراسة :

زارت الباحثة العديد من المدارس التابعة لمنطقة عابدين والسيدة والخليفة التعليمية (جـنوب القاهـرة سـابقا) وذلك بهدف التعرف على أنسب مكان لتطبيق الدراسة ومن خلال زياراتهـا للعديد من المدارس اتضح أن البعض المدارس ليس به أفنية تتسع لممارسة المناشط الرياضـية المخـتلفة والبعض الأخر به فترتين دراسيتين وبعد أن وقع الاختيار على مدرسة محمود متولي الابتدائية المشتركة والتابعة لمنطقة الخليفة التعليمية (جنوب القاهرة سابقا) وذلك للعديد من الأسباب والتي سبق الإشارة إليها* .

٥ – الدراسة الاستطلاعية : Pilot Study

وقد اشتملت على ٣ دراسات استطلاعية وهى :

- الدراسة الاستطلاعية رقم (١)
- الدراسة الاستطلاعية رقم (٢)
- الدراسة الاستطلاعية رقم (٣)

دراسة استطلاعية ١

أجريـت الدراسـة الاسـتطلاعية رقم ١ على مدرسة مدرسة زهر الربيع الابتدائية والتابعة لمنطقة السيدة التعليمية ولذلك لعدة أسباب أهمها :

١ – التعرف على مدى معلومات المدرسين عن صعوبات التعلم .

---

* يمكن الرجوع إلى الجزء الخاص باختيار العينة في الفصل الرابع

٢ – للتعرف على مدى معلومات المدير ووكلاء المدرسة عن صعوبات التعلم .

٣ – لـتحديد نقـاط الضعف في المعلومات حتى يمكن أن يشملها البرنامج وقد اشتملت العينة علـى ١٥ مدرسا ومدرسة . تسعة منهم حاصلين على دبلوم معلمين ثم ليسانس آداب وتربية فـي كلـية التربـية جامعة عين شمس و ٣ حاصلون على دبلوم معلمين نظام ٥ سنوات ، ٣ حاصلون على دبلوم صنايع ، بالإضافة إلى دبلوم دراسات تكميلية متقدمة نظام ٥ سنوات كما اشـتملت العيـنة على عدد ٢ موجهات واحدة في العلوم والثانية في مادة اللغة العربية وطلب منهن الإجابة على الأسئلة التالية وفيما يلي صورة من البنود التي احتوت عليها الاستمارة :

أ : الاسم

ب : المؤهل الدراسي وتاريخ الحصول عليه .

س ١ : ما المقصود بصعوبات التعلم ؟

س٢ : ما أسباب صعوبات التعلم ؟

س٣: ما هي العلامات التي تساعد في التعرف على الطفل الذي لديه صعوبات تعليمية .

س٤ : أي معلومات أخرى يمكن إضافتها .

وقد خلصت من مجموعة الإجابات الى عدة نقاط أهمها مايلى :

١ – لم يدل أى من المدرسين أو الموجهين بأى معلومات صحيحة عن صعوبات التعلم

٢ – أغلب الذين أجابوا عن هذه الاستمارة ذكروا أن صعوبات التعلم ترجع إلى أسباب أسرية وأسباب تتعلق بالمنهج أو قد تكون بسبب سوء العملية التعليمية

٣ – يوجد خلط شديد بين مفهوم صعوبات التعلم والإعاقات الحسية والحركية والمكفوفين

٤ – الإجابات أما مختصرة شحيحة أو مستفيضة لكن دون الوصول الى الهدف

٥ – الخلط بين الصعوبات التعليمية ومعوقات العملية التعليمية

الدراسة الاستطلاعية (٢)

عندما وقع الاختيار على مدرسة محمود متولي كمكان لإجراء البحث تم تطبيق نفس الاستمارة السـابقة بمـا احتوته من أسئلة وذلك لأنهم هم المستفيدين من البرنامج الإرشادي الذي سوف يطبق عليهم ؛ ولذا وجب معرفة مستواهم الأكاديمي وكم ونوع المعلومات المتوافرة لديهم في هذا المجال كما وجب التعرف على نقطة البداية فى البرنامج .

– وجـود مايقـرب من ٤ من خريجى كليات التربية وجب معرفة خلفيتهم العلمية والذى قد يكون دورا" إيجابيا" أثناء البرنامج

الجدول رقم (٢٨) إعداد وتأهيل ووظيفة من طبقت عليهم الدراسة الاستطلاعية

العدد	الوظيفة	التأهيل
٥	موجه لغة عربية	دبلوم معلمات نظام ٥ سنوات
٢	موجه رياضيات	دبلوم معلمات نظام ٥ سنوات
١	موجه المواد الاجتماعية	دبلوم معلمات نظام ٥ سنوات
١	مدير المدرسة	دبلوم معلمات نظام ٥ سنوات
١	وكيل المدرسة	دبلوم معلمات عدد ٢سنة بعد الثانوية العامة
٢	أخصائيات اجتماعيات	دبلوم خدمة اجتماعية متوسط
١٠	مدرسات	دبلوم معلمات عدد ٢ سنة بعد الثانوية العامة
٤	مدرسون	دبلوم معلمات (ملتحق بكلية التربية جامعة طنطا)
٤	مدرسون	بكالوريوس تربية تخصص لغة عربية – علوم
٢	مدرسان	دبلوم معلمات نظام ٥ سنوات
٣٢	المجموع	

يتضح من الجدول أن أغلب أفراد العينة الاستطلاعية حاصلين على دبلوم معلمات نظام ٢ سنة بعد الثانوية

وجهت نفس الأسئلة السابق إعدادها وحصلت على نفس الاجابات السابقة تقريبا" وزاد عليها نقد شديد للعملية التعليمية مع ذكر اوجه القصور فى المدارس وضع المدرسين بصفة عامة ووضع مدرسي المواد غير الأساسية بصفة خاصة (مدرسى التربية الرياضية والفنية ، والاقتصاد المنزلى . كذلك ذكر أوجه القصور فى الوسائط التعليمية وحصص النشاط .

الدراسة الاستطلاعية (٣) (الخاصة ببرنامج الأطفال)

تم تطبيق هذه الدراسة فى احدى حجرات عيادة معهد الدراسات العليا للطفولة على ٤ من أبناء العاملين بالمعهد (٢ ذكور ، ٢ إناث أعمارهم بين ٨ : ١٠ سنوات) وذلك لمدة شهرين

وكان لهذه الخطوة الاستطلاعية عدة أهداف أهمها :

التأكد من فهم التعليمات ووضوحها .

٢ – تناسب المادة المقدمة للمشاركين في البرنامج ومدى التجاوب مع مواد البرنامج.

٣ – معرفة الزمن المستغرق لكل مجموعة من البنود .

٤ – معرفة أنواع الأنشطة المختلفة التي يقبل عليها المشاركين أكثر من غيرها .

٥ – معرفة الفروق بين الإناث والذكور في نوع الأنشطة المقدمة .

٦ – تحديد أهم الاحتياجات اللازمة لسهولة التطبيق ووضح البنود .

٧ – تحديد أكثر المعززات قبولا لدى المشاركين.

وقد أفادت الدراسة الاستطلاعية في عدة نقاط وأهمها :

١ – صـــياغة التعلـيمات بطريقة أكثر وضوحا وتفصيلا ففي حالة شطب الحروف أو الأرقام كان من المهم توضيح أن التصحيح لابد أن يكون أفقيا وليس رأسيا .

٢ – الذكور أكثر ميلا للأنشطة الحركية والإناث للأنشطة الفنية .

٣ – التشجيع المستمر طوال فترة الأداء.

٤ –الاتفاق على المعززات قبل البدء وأخذ رغبات المشاركين في الاعتبار

٦ – تطبيق الأدوات

ولكي يتم تطبيق الأدوات تم الآتي :

١ – الحصول على خطاب موجه من إدارة المعهد إلى وزارة التربية والتعليم .

٢ – الحصـــول من وزارة التربية والتعليم على خطاب موجه إلى قطاع الأمن بالوزارة ثم إلى مديرية التعليم بالخليفة (جنوب القاهرة سابقا)

٣ – الحصول على خطاب موجه إلى مدرسة محمود متولي الابتدائية المشتركة .

٤ – بعد الاتصال بالمدير وبقية المسئولين بالمدرسة اطلعت على السجلات والملفات والدفاتـــر المـــدون بهـــا بـــيانات عن التلاميذ (تاريخ الميلاد – صناعة ولي الأمر والبطاقات الصحية ، كذلك العناوين للاتصال بأولياء الأمور)

٥– تـــم عمـــل اجتماع بين مديرة ، وناظرة المدرسة ثم الوكيلين لتحديد طريقة العمل واختيار مكان التطبيق/ ومعرفة ساعات العمل ومواعيد الفسح المختلفة وكل ما يتعلق بالعمل داخل المدرسة .

٥ – تـــم الاطـــلاع علـــى التقديرات الدراسية لعام الفائت (١٩٩٨ – ١٩٩٩م) إلا أن مديرة المدرسة في ذلك الوقت اقترحت عدم الاعتماد على مصداقية هذه الدرجات ؛ لأنها لا تعبر عن المستوى الحقيقي للتلاميذ وذلك لعدة اعتبارات :

أ – محاولـــة التعاون مع التلاميذ في الامتحان للحصول على درجات أعلى لأن ذلك دليل على كفاءة المعلم وحسن أدائه .

ب – تسـيب المراقـبة أثـناء تأدية الامتحان ، خاصة لمن يلتحقون بمجموعات الدراسة العامة أو المتميزة أو الدروس الخصوصية كي يحصل التلاميذ على درجات عالية ؛ لأنها

مؤشـــر علـــى تحقيق الهدف سواء من الدروس الخصوصية أو مجموعات المدرسة ولهذا السبب لم تعتد الباحثة بدرجات التلاميذ .

٦ - تم اختيار عينة الدراسة وتقسيمها الى مجموعتين (تجريبية - ضابطة)

٧ - تطبيق برنامج أولياء الأمور والمدرسين

٨ - بعد شهر من تطبيق برنامج المدرسين وأولياء الأمور تم تطبيق برنامج الأطفال

٧ - تحليل نتائج الدراسة :

تطلب التصميم المنهجي للدراسة استخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

١ - فـــي الجزء الأول من الدراسة والخاص بضبط المتغيرات استخدمت الطريقة اليدوية بالاستعانة بالحاسب اليدوي وكذلك الحاسب الألى والخاص بالمعالجات التالية :

١ - اختـــبار مـــان وتـــنى Mannn - Witney u x للمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

٢ - الاختبار التائي T Test (من متوسط وانحراف معياري)

٣ - معامل ارتباط بيرسون للقيم الخام (محمد السيد أبو النيل ، ١٩٩٥ ، صـ١٤٥ : صـ١٤٩)

٤ - معامل ارتباط بيرسون لفروق الرتب

٥ - كا٢ لحساب التكرارات

٦ - النسب المئوية

واستعانت بالحاسب الألى في الحصول على الأساليب الإحصائية التالية باستخدام برنامج حزمة العلوم الاجتماعية SPSS

٧ - اختـــبار ولكســـكون Wilcoxon Test لحســـاب دلالة الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي للعينات الصغيرة (رمزية الغريب ، ١٩٨٥ ، صـ٤١ : صـ٧١)

الفصل الخامس

نتائـــــج الدراســـــة

تمهيـــــد:

سيتم فى هذا الفصل عرضا تفصيليا لنتائج الدراسة ولأن البرنـــامج الــذى طبق فى هذه الدراسة يحتوى على قسمين أساسين قسم لأولياء الأمور والمدرسـين والقسم الآخر للأطفال ، فسيتم عرض نتائج برنامج أولياء الأمـــور والمدرسـين أولا ثم يلى ذلك عرضا لنتائج برنامج الأطفال، كما سيتم عرض وتفسير الفروض فى ضوء الإطار النظرى للدراسة وفى ضوء البحوث والدراسات السابقة فى هـذا المجال وذلك فى محاولة لتقديم التفسير العلمى والمنطقى والتعرف على مدى كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادى التنموى الخاص بالمجموعة التجريبية.

نتيجة لذلك ينقسم هذا الفصل الى الأقسام الأساسية التالية للأطفال:

__أولاً__: النتائج الخاصة ببرنامج بأولياء الأمور والمدرسين وغيرهم مـــن العـــاملين بالمدرسة التى طبق فيها البرنامج الإرشادى

__ثانياً__: النتائج الخاصة ببرنامج الأطفال.

__ثالثاً__: نتائج التحليل الكيفى لحالتين:

أ – طفلة لم تتحسن بدرجة ملحوظة (معامل الذكاء ٩٠)

ب– طفل كان تحسنه بدرجة ملحوظة (معامل الذكاء ١١٠)

أولا: النتائج الخاصة بالبرنامج الارشادى الذى طبق على أولياء الأمور والمعلمين.

الفرض الأول:

توجد فروق دالة إحصائيا بين مستوى معلومات الآباء والمدرسين قبل وبعد تطبيق البرنامج.

الجدول رقم (٢٩)

الفروق بين القياسين القبلى والبعدى لمتوسط درجات أولياء الأمور والمعلمين للأطفال بالمجموعة التجريبية

مجموعة البرنامج الإرشادى لأولياء الأمور	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدالة	اتجاه الفروق
القياس القبلى	٣,٤	١,٤٩	٨,٨١	دالة عند جميع المستويات	لصالح التطبيق البعدى
القياس البعدى	١٤,٦٥	٥,٩٤			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق جوهرية بين متوسط الدرجات فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى (أى بعد تطبيق البرنامج الإرشادى)

مناقشة وتفسير هذا الفرض.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة أسلوب المقارنة بين الأدائين باستخدام الإختبار التائى T Test وذلك بحساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية بهدف الحصول على قيمة ت والكشف عن قيمتها.

وقد تبين من المقارنة الفروق الجوهرية بين القياسين وكانت بطبيعة الحال لصالح القياس البعدى. وكانت هذه النتيجة مؤشرا على فاعلية البرنامج الذى تعرض له

أولياء الأمور والمدرسين والأعضاء الآخرين بالمدرسة القـائمين علـى العمليـة التعليمية من إخصائيات اجتماعيات وإخصائية نفسية وكذلك الحكيمة. وقد حـاولت الباحثة بل بذلك قصارى جهدها فى جذب المشاركين فى البرنامج بشتى الطـرق والوسائل كى ينتظموا فى الحضور وتشجيعهم وتقديم كافة الوسائل والتسـهيلات المختلفة. وكان لتعاون أعضاء هيئة التدريس لما لمسوا فى البرنامج من معلومـات تفيدهم سواء أكان ذلك على المستوى المهني أم المسـتوى الشـخصى كأمـهات وربات بيوت وكان للمناقشة الحرة الجماعية وإعطاء العديد مـن المـواد الهامـة والمفيدة مع الشرح وضرب الأمثلة من واقع بعض الدراسات المحلية أثـر هـام لإثراء المناقشة، كما كان لأولياء الأمور جانب إيجابى فى الحرص على الحضـور والاستفسار عن بعض المشكلات الخاصة بأبنائهم وتفهم العديد من الجوانـب بـل والكشف على المسببات والمستتبعات للعديد مـن المشـكلات السـلوكية وكيفيـة التصدى لها. كما كان لهم دور ايجابى فى تشجيع الأبناء على ممارسة الأنشـطة سواء أكان ذلك فى المدرسة أم فى المنزل وانعكاس ذلك علـى الشـخصية بـل والتحصيل الدراسى، كما كان لعملية التقويم والتغذية الراجعة Feedback عـاملا هاما فى تراكم المعلومات بل والخبرات فى تحقيق هذا التقدم الملموس بين الأدائين القبلي والبعدى، وهذا إن دل على شئ إنما يدل على كفـاءة وفاعليـة البرنـامج الإرشادى فى هذا المجال.

وهذا ما أكدت عليه سعدية بهادر ١٩٨٧ من أهمية مشاركة الوالدين فى أى برامج يقدم للأطفال حتى يمكن تحقيق أقصى قدر من الاستفادة الممكنة كما يؤكد كل مـن مكنمارا ١٩٨٨م MCNamara على أهمية التعـاون والتفـاعل بيـن الأسـرة والمدرسة لأن ذلك من شأنه أن يؤدى الى الإسراع فى التحصيل الأكـاديمى بـل وفى تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها . بل من الأهمية بمكان أن تتفهم الأسرة أهمية إجراءات التربية الخاصة بل والمشاركة فى التخطيط والتقويـم والاتصـال الدائم المستمر بين المنزل والمدرسة، كما أن المـدرس يعتـبر العنصـر الـهام

والرئيسى فى الكشف عن مظاهر القصور أو تدنى النواحى التحصيلية أو السلوكية. كما يؤكد بندر Bender, W., ١٩٩٨ على أهمية الدور الحيوى والهام للمدرس فهو أول من يمد بالمعلومات عن أى تغير أو وجود لأى صعوبات أو مشكلات سواء وجدانية أو معرفية بل عن طبيعة هذه المشكلة وتكرارها وحدتها بل مدى استجابة الطفل لأى تدخل سواء أكان إرشاديا أو طبيا أو تعليميا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من أليسون Allison, S., ١٩٨٩ والتى هدفت الى اشراك الوالدين فى البرنامج الذى قدم الأطفال.

كما تتفق مع نتائج دراسة كل من سايز مور ، وشاريدا ، كارول ١٩٩٤م Sizemore, Charieda, Carrll، وكذلك دراسة جب أويونج والارد وآخرين Gib, G., Young, J., Allrd, K. et al., ١٩٩٧ والتى أظهرت نتائجها تحسن دال بعد ضم الوالدين فى بعض الجلسات وكذلك المدرسين مما كان له فاعلية فى أداء التلاميذ بل وارتفاع مفهومهم عن ذواتهم . كما أيدت نتيجة الدراسة الحالية نتائج دراسة وينك ، وميلر Wienke, W. D., Miller, J., ١٩٩٨ والتى امتدت لمدة ٣ سنوات وتضمنت عمل دورة تدريبية للمدرسين كما تم اشارك الآباء فى هذه الدورة.

ثانياً: نتائج البرنامج الإرشادى التربوى الذى طبق على الأطفال ذوى صعوبات تعليمية بالمجموعة التجريبية من تلاميذ مدرسة محمود متولى (منطقة الخليفة التعليمية)

الفرض الثانى:

توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من مستوى الأداء على بعض العمليات المعرفية والسلوك للأطفال ذوى صعوبات تعليمية بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

ويمكن التحقق من ذلك بعقد المقارنات التالية:

أ – مقارنة أداء الأطفال بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

ب– مقارنة أداء الأطفال على بطارية لوريا نبرسكا للتقويم العصبى النفسى قبل وبعد تطبيق البرنامج وذلك على:

١- المقاييس الكلينيكية.

٢- مقاييس العوامل.

٣- التصحيح الكيفى.

جـ– مقارنة درجات الأطفال على قائمة ملاحظة النشاط الزائد والإندفاعية.

مناقشة وتفسير هذا الفرض:

وللتحقبق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب المقارنة بين الأدائين القبلى والبعدى ولأن مجموعة الأطفال تبلغ ١٢ طفلا تم ذلك عن طريق اختبار ولككسون (العينات الصغيرة) Wilcoxon Matched – Pairs Rank Test

أ – مقارنة أداء الأطفال بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

الجدول رقم (٣٠) الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية على البرنامج

١- الانتباه السمعى

اسم المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة ف (القيمة الحرجة)	مستوى الدلالة
١- إعادة سلسلة أرقام للأمام	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٧٨	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٨٧,٠٠		
٢- إعادة سلسلة أرقام للخلف	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٨٨	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
٣- تحديد الحرف المشترك	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٥٨	٠,٠١
	ايجابى	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
٣- تمييز الحرف الأخير	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٧٧	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
٥- ترتيب الكلمات	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٨١	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
٦- ترتيب أرقام	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٨٤	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
٧- تكميل سلسلة جمع	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,١٣٠	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
٨- تكميل سلسلة جميع	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٨٣	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
٩- ترتيب أعداد تنازليا	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,١٣٣	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
١٠- ترتيب أعداد تصاعديا	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٧٨	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
١١- تحديد أسماء بنات	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٧٨	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
١٢- تحديد أسماء أولاد	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٧٢	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
١٣- تحديد أسماء حيوانات	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٧٨	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		

اسم المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة ف (القيمة الحرجة)	مستوى الدلالة
١٤- إعادة أفكار	سلبى	–	٠,٠٠٠٠	٠,٠٠	٢,٩٦١	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
١٥- تحديد أفعال	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣.٠٧٥	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
١٦- تحديد أسماء	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,١٢٩	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
١٧- إجابة أسئلة	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٦٣	٠,٠١
	ايجابى	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
١٨- تحديد أفكار رئيسية	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,١٠٠	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً على جميع المتغيرات بمستوى دلالة قدره ٠,٠١ أى أن مستوى الأداء قد ارتفع ارتفاعاً دالاً بعض تطبيق البرنامج

جدول رقم (٣١)

فروق بين القياس القبلى والبعدى على البرنامج

٢- الانتبـــــاه البصرى

اسم المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة ف (القيمة الحرجة)	مستوى الدلالة
١- شطب الحروف	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٧٤	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
٢- شطب الأرقام	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٦٥	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
٣- تميز دوائر	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٧٥	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
٤- تميز مربعات	سلبى	–	٠,٠٠	٠.٠٠	٣,١٣٠	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
٥- تميز مثلثات	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,١٠٨	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		

اسم المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة ف (القيمة الحرجة)	مستوى الدلالة
٦- ترتيب أعداد تنازليا	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,١٠٨	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
٧- ترتيب أعداد تصاعديا	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٩٠	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
٨- أسئلة جمع	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,١٦٥	٠,٠١
	ايجابى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
٩- أمثلة طرح	سلبى	١	١,٠٠	١,٠٠	٣,٠٨٣	٠,٠١
	ايجابى	١١	٧,٠٠	٧٧,٠٠		
١٠- أمثلة ضرب	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٥٦	٠,٠١
	ايجابى	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
١١- اسئلة تعرف عمل حروب	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٥٦	٠,٠١
	ايجابى	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
١٢- تميز حروف	سلبى	١	٢,٥٠	٢,٠٠	٢,٨٩٠	٠,٠١
	ايجابى	١١	٦,٨٦	٧٥,٥٠		
١٣- تمييز كلمات	سلبى	١	٣,٠٠	٣,٠٠	٢,٧٠٠	٠,٠١
	ايجابى	١١	٦,٣٠	٦٣,٠٠		
١٤- تكملة سلسلة جمع	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٥٨	٠,٠١
	ايجابى	١١	٦.٠٠	٦٦,٠٠		
١٥- تكملة سلسلة طرح	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٥٣	٠,٠١
	ايجابى	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
١٦- تحديد أفكار رئيسية	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢٠	٠,٠١
	ايجابى	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
١٧- تحديد أفعال	سلبى	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٢,٩٣٢	٠,٠١
	ايجابى	١١	٢,٩١	٧٦,٠٠		
١٨- تحديد أسماء	سلبى	١	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩١١	٠.٠١
	ايجابى	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		

يوضح الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً على جميع الأبعاد والمتغيرات في برنامج تنمية الانتباه البصرى وأن الأداء البعدى قد ارتفع فى القياس البعدى أى بعض تطبيق البرنامج.

وهذه النتائج تشير الى كفاءة وفعالية البرنامج الذى طبق.

ب- مقارنة درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية على بطارية لوريا نبراسكا

الجدول رقم (٣٣) الفروق بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية على بطارية لوريا نبراسكا

١- المقاييس الكلينيكية

اسم المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة ف (القيمة الحرجة)	مستوى الدلالة
١- الحركة	سلبى ايجابى	١٠ ١	٥,٥٠ ١١,٠٠	٥٥,٠٠ ١١,٠٠	١,٩٦٣	غير دال
٢- الوزن	سلبى ايجابى	٩ -	٥,٠٠ ٠٠	٤٥,٠٠ ٠,٠٠	٢,٦٨٩	٠,٠١
٣- اللمس	سلبى ايجابى	١٠ -	٥,٥٠ ٠٠	٥٥,٠٠ ٠,٠٠	٠,٨٧١	غير دال
٤- مرئية بصرية	سلبى ايجابى	٩ ٣	٧,٣٣ ٤,٠٠	٦٦,٠٠ ١٢,٠٠	٢,١٢٥	٠,٠٥
٥- لغة مفهومة	سلبى ايجابى	٩ -	٥,٠٠ ٠,٠٠	٤٥,٠٠ ٠,٠٠	٢,٧٠١	٠,٠١
٦- لغة تعبيرية	سلبى ايجابى	٧ -	٤,٠٠ ٠,٠٠	٢٨,٠٠ ٠,٠٠	٢,٣٨٤	٠,٠١
٧- كتابة	سلبى ايجابى	١٢ -	٦,٥٠ ٠,٠٠	٧٨,٠٠ ٠,٠٠	٣,٠٧٥	٠,٠١
٨- قراءة	سلبى ايجابى	٨ ٣	٥,٥٠ ٧,٣٣	٤٤,٠٠ ٢٢,٠٠	١,٩٧٩	غير دال
٩- حساب	سلبى ايجابى	١٢ -	٦,٥٠ ٠,٠٠	٧٨,٠٠ ٠,٠٠	٣,٠٦٢	٠,٠١
١٠- ذاكرة	سلبى ايجابى	١٢ -	٦,٥٠ ٠,٠٠	٧٨,٠٠ ٠,٠٠	٣,٠٦٥	٠,٠١
١١- عقلية	سلبى ايجابى	١٢ -	٦,٥٠ ٠,٠٠	٧٨,٠٠ ٠,٠٠	٣,٠٨٣	٠,٠١

بالنظر الى الجدول يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيق القبلى والبعدى على أغلب المقاييس الكلينيكية (مقياس الذاكرة – العمليات العقلية – الحساب والكتابة ومقياس الوظائف البصرية) للبطارية لصالح التطبيق البعدى.

الجدول رقم (٣٣) الفروق بين القياس القبلي والبعدى
بالمجموعة التجريبية على بطارية لوريا
٢- مقاييس العوامل

اسم مقياس العوامل	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ف (القيمة الحرجة)	مستوى الدلالة
١- التحصيل الأكاديمى	سالب موجبة	١٢ -	٦,٥٠ ٠,٠٠	٧٨,٠٠ ٠,٠٠	٣,٠٦٢	٠,٠١
٢- الوظائف التكاملية	سالب موجبة	١١ ١	٧,٠٠ ١,٠٠	٧٧,٠٠ ١,٠٠	٢,٩٩٢	٠,٠١
٣- الوظائف المكانية الحركية	سالب موجبة	١٢ -	٦,٥٠ ٠,٠٠	٧٨,٠٠ ٠,٠٠	٣,٠٨٨	٠,٠١
٤- السرعة والدقة الحركية	سالب موجبة	١٢ -	٦,٥٠ ٠,٠٠	٧٨,٠٠ ٠,٠٠	٣,٠٧٤	٠,٠١
٥- نوعية الرسم	سالب موجبة	١٢ -	٦,٥٠ ٠,٠٠	٧٨,٠٠ ٠,٠٠	٣,٠٧٠	٠,٠١
٦- دقة الرسم	سالب موجبة	١٢ -	٦,٥٠ ٠,٠٠	٧٨,٠٠ ٠,٠٠	٣,٠٦٢	٠,٠١
٧- إدراك الايقاع وإنتاجه	سالب موجبة	١٢ -	٦,٥٠ ٠,٠٠	٧٨,٠٠ ٠,٠٠	٣,٠٨٨	٠,٠١
٨- اللمس الحاسى	سالب موجبة	١٢ -	٦,٥٠ ٠,٠٠	٧٨,٠٠ ٠,٠٠	٣,٠٩٥	٠,٠١
٩- اللغة الاستقبالية	سالب موجبة	١٠ -	٥,٥٠ ٠,٠٠	٥٥,٠٠ ٠,٠٠	٢,٨٥٩	٠,٠١
١٠- اللغة التعبيرية	سالب موجبة	٩ -	٥,٠٠ ٠,٠٠	٤٥,٠٠ ٠,٠٠	٢,٦٧٠	٠,٠١
١١- إنتاج الكلمات فى عبارات	سالب موجبة	١٢ -	٦,٥٠ ٠,٠٠	٧٨,٠٠ ٠,٠٠	٣,٠٨٨	٠,٠١

بالنظر الى الجدول يتضح وجود فروق حقيقية ودالة إحصائية بيـــن التطبيــق القبلـــى والبعدى على مقاييس العوامل لبطارية لوريا نبراسكا لصالح التطبيق البعدى.

الجدول رقم (٣٤)
للمقارنة بين المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى
٣- التصحيح الكيفى

اسم المجموعة	١- مجموعة الحركة	٢- استمرار الأداء	٣- رصد السلوك التلقائي	٤- الاشارة الذاتية	٥- مجموعة البصرية المكانية	٦- مجموعة إصابة الاطراف	٧- اللغة التعبيرية	٨- مجموع عيوب النطق	٩- مجموعة اللغة الاستقبالية	١٠- مجموعة السرعة	١١- مجموعة الأمراض العصابية	المجموع	درجة الحرية	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
تجريبية قبلى	٨	٤	٦	٣	٥	٤	٥	٥	٨	٩	٤	٦١	١٠	٣,٣٧	دال عند مستوى
تجريبية بعدى	٨	٣	٢	٢	٣	١	٥	٤	٥	٤	٢	٣٩			

يتضح من الجدول أن قيمة كا٢ كانت ٣,٣٧ وهى قيمة ذات دلالة إحصائيا وهى فى صالح التطبيق البعدى وهذه النتائج كذلك تشير الى كفاءة وفعالية البرنامج الذى طبق على الأطفال.

د – مقارنة درجات الأطفال على قائمة . . السلوك (النشاط الزائد والاندفاعية)

الجدول رقم (٣٥) للمقارنة بين التطبيق القبلى والبعدى فى المجموعة التجريبية على قائمة ملاحظة السلوك

البعد	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ف (القيمة الحرجة)	مستوى الدلالة
النشاط الزائد	سلبى	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٣,٠٦٢	دالة عند ٠,٠١
الاندفاعية	ايجابى	–	–	–		

يتضح من الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلى والبعدى وأنها فى صالح التطبيق البعدى حيث بلغت قيمة ف (القيمة الحرجة) ٣,٠٦٢ وهى دلالة عند ٠,٠١

مناقشة وتفسير الفرض الثاني:

بينت النتائج السابقة سواء على البرنامج الإرشادى التنموى أم على بطارية لوريا نبراسكا للتقويم العصبى النفسى وكذلك قائمة ملاحظة السلوك (النشاط الزائد والإندفاعية) الفروق الجوهرية الدالة إحصائيا بين التطبيق القبلى والبعدى للبرنامج.

فقد احتوى البرنامج على العديد من الأنشطة والمثيرات السمعية التى قدمت فى شكل بدايته بسيطة سهلة مثيرة جذبت الانتباه وبدأت بسلاسل أرقام مكونة من رقمين وطلب إعادتها فأقبل عليها الأطفال بل وتنافس فى الانصات كى يتم تقديم الإجابات المطلوبة صحيحة ، ثم تدرج الى سلاسل أطوال ثم الى بعض العمليات والأنشطة والتى لابد من الانتباه إليها لكى يتم الإجابة عليها بنجاح والفوز بالجائزة أو الجوائز التى تم الاتفاق عليها. كما كان لأسلوب الملاطفة والتشجيع والتقدير المستمر الدافع والباعث للحرص على الإنصات والانتباه والإجابة الصحيحة. كما كان التدرج من البسيط الى الأصعب عاملا هاما فى زيادة مدى الانتباه وتحسنه ، كما اهتمت الباحثة بالتدريب على التمييز السمعى والذاكرة السمعية بالإضافة الى ذلك كان الجو الهادئ البعيد عن

المثيرات السمعية والبصرية عاملاً حيوياً فى تحسن الأداء وهذا ما أكد عليه العديد من الباحثين خاصة بنينجتون Pennington, B., ١٩٩١ والذى أوضح أن تلميذ صعوبات التعلم لديه صعوبة فى تنظيم وتفسير المثير السمعى، كما كان الاهتمام بتنمية الانتباه البصرى وتقديم المثيرات المختلفة للبرنامج فى شكل جذاب للانتباه الإرادى مع الحرص على جذب إنتباه الأطفال فى طريقة عرض وتقديم المواد المختلفة للبرنامج فى شكل مبهر متعدد الألوان ومثير ثم تدرج الى تقديم مثيرات أقرب ما تكون المواد الأكاديمية حتى يمكن الوصول الى تحقيق الهدف المنشود ولأن الانتباه هو المرحلة الأولى للإدراك أو الاكتشاف وأن الأنتباه الجيد يقودنا الى فهم أفضل الى المواد والمثيرات المعروضة (اسماعيل محمد الفقى، ١٩٨٨) ولذا فإن العمل على استثارة الطفل وتشويقه باستخدام مثيرات سميعة وبصرية وحركية يشد الانتباه بل ويساعد على التركيز الإرادى (سعدية بهادر ، ١٩٨٧ ، صـ ١٧٠) ، وهذا ما سعى البرنامج الى تحقيقه بل وتنمية القدرات البصرية على التدريب على متابعة التفصيلات الدقيقة وتمييز الشكل المختلف من بين العديد من المثيرات المتشابهة والمتداخلة بل والتدرج الى تحديد الاختلافات الأكثر دقة وتشابها مع شكل ثم عرضه مسبقا.

كما كان الانتقال الى ممارسة وتطبيق البرنامج فى المكتبة انتقالاً عرضيا بهدف التعود والتكيف مع بيئة الفصل الدراسى لما للمكتبة من تشابهاً كبيراً بينها وبين الفصل الدراسى حيث يوجد بها الإعلانات والوسائل التوضيحية المختلفة لطريقة استخدام المكتبة وأقسامها المختلفة وكذلك كان لقربها من أماكن الدراسة ووجود العديد من المثيرات السمعية والبصرية عاملاً أخر للتشابه بين المكانين.

كذلك كان من الضرورى توفير وتخصيص وقت فى أغلب الجلسات – سواء أكان ذلك فى بداية الجلسة أو نهايتها – لمناقشة بعض الموضوعات التى يرى أعضاء الجماعة ضرورة مناقشاتها وذلك كنوع من التخفيف من حدة التوتر أو لأشباع بعض نواحى المعرفة فى أحد الموضوعات.

كما كان إتاحة الفرصة لاختيار وممارسة الأنشطة الرياضية والبدنية والفنية بمثابة الجو الآمن الذى يشبع فيه الأطفال حاجاتهم والتخفف من الشعور بالقلق والاحباط والفشل. وكان توفير وسائل التعبير الفنية المختلفة من صلصال وعجائن وقطع جلد للحفر عليها وأعمال يديوية مختلفة بالإضافة الى الألعاب الرياضية المختلفة وهذه وسائل من شأنها أن أشاعت جو من الحب والتفاعل الاجتماعى بل والتنافس والانسجام بين الأعضاء المشاركين فكانت وسيلة الى التفكير المنظم بل وتنمية القدرات والميول والهوايات والعمل على اشباعها مع ترك حرية اختيار الأنشطة المحببة للمشاركين وممارستها بل وجنب المزيد منها إذا احتاج الأمر وكان تطلب ذلك. كما استجابت الباحثة لرغبة والحاح الأطفال باستضافة زملائهم ولكى يتم تنظيم هذا الأمر اقترحت أن يتاح لكل طفل من المشاركين دعوة أحد زملائه مرة حتى يتاح للجميع دعوة أصدقائهم ودون أن يزيد عدد المشاركين عن الحد المتعارف عليه فى فصول التربية الخاصة واستجاب المشاركون بل ورحب به.

ولقد كانت الأنشطة الرياضية عامة وكرة القدم والجرى والنط خاصة للأطفال الذكور الوسيلة الفعالة للتنفيس عن الطاقة الزائدة والنشاط الحركى.

كما كان التعزيز الايجابى أثره الفعال فى تدعيم السلوك المرغوب وإطفاء السلوك غير المرغوب وتقديم أنواع المدعمات الملائمة والمناسبة بناء على رغبة المشاركين بل وتم توفير كل ما يلبى الرغبات ويشبع الميول المختلفة ، كل ذلك تم توفيره فى جو آمن وفرته الباحثة فأشاعت بينهم الحب والدفء والطمأنينة عن طريق معاملة اتسمت بالحب والتقدير والاحترام والتشجيع والذى أدى الى خفض حدة الأعراض العصابية والقلق والتوتر بل وزاد من التحصيل الأكاديمى.

ولقد أظهر إعادة تطبيق بطارية لوريا نبراسكا فى القياس البعدى تحسن العديد من المقاييس الكلينيكية ومنها:

١- **الحساب.**

لقد احتوى البرنامج الإرشادى التنموى التربوى علـــى العديـــد مـــن الأنشـــطة والتدريبات للعمليات الحسابية وتدرج ذلك فى تقديم سلاسل أرقام وإعادتها للأمـــام ثـــم سلاسل أخرى وإعادتها للخلف ثم سلاسل جمع وطرح وضرب وقسمة بالإضافة الــــى العديد من الأنشطة سواء أكانت أنشطة سمعية أم بصرية.

٢- **الذاكرة**

ومن المقاييس الكلينيكة التى تحسنت تحسن دال إحصائياً الذاكرة سواء الذاكـــرة الفورية أو قصيرة المدى، وذلك للارتباط الوثيق بين الانتباه والذاكرة ويرى السيد أبـــو شعيشع ١٩٩٥ صـــ ١٢٢ أنها عمليتان مرتبطتان وأساسيتان، وأن هناك ارتباطاً وثيقـــاً بكل من اضطرابات عميلتى الانتبـــاه والإدراك (فتحـــى.مصطـــى الزيـــات، ١٩٩٨، صــــ٣٦٩)

٣- **اللغة التعبيرية والمفهومة**

لقد تحسنت ضمن ما تحسن على هذه البطارية (لوريا نبراسكا) وظائف اللغـــة سواء التعبيرية أو المفهومة ولأن اللغة عملية اتصال والاتصال يعنى تبادل بين فرديـــن أو أكثر ولكى يتحقق الاتصال يجب على المستمع أن ينتبه، فالانتباه وعى نشط لما يدور حوله وهؤلاء الاطفال لم يتعلموا الاستماع الجيد ولذلك يفتقدون الكثير من المعلومـــات ، كما أن الاستماع هو الانصات الى المثيرات الصوتية بانتباه (سعدية بـــهادر ، ١٩٨٧ ، صـــ ١٧) وهذا ما يدور حوله البرنامج من التدريب على الإنصات والانتباه والتميـــيز السمعى وقد احتوى نصف البرنامج على التدريب على الانتباه الســـمعى وكـــانت كـــل الأنشطة تدور حول مواد مفهومة بل ومن الكتب الدراسية وهذا ما ساعد علـــى التقـــدم الملموس.

٤- الوظائف البصرية:

احتوى هذا البرنامج على العديد من الأنشطة التى تنمى وتطور الإدراك والتمييز البصرى بل والبصرى الحركى، ولما كان أطفال هذه المجموعة والذين ليس لديهم عيوب فى قوة الإبصار كما وضح ذلك من خلال الكشف الطبى والذى بين أن ٤٥,٨٣% قوة إبصارهم يتراوح بين ٦/٦ ، ٦/٩ ، ولما كان الإدراك البصرى هو الأصل ومصدر المعلومات الرئيسية فى الفصل ولقد أوضح التراث أن هذه الفئة من الأطفال تعانى من واحد أو أكثر من صعوبات التمييز البصرى وصعوبات تمييز الشكل والأرضية وكذلك صعوبة الإغلاق البصرى وصعوبات إدراك العلاقات المكانية (فتحى مصطفى الزيات، ١٩٨٨، صـ ٤٣٠) فقد تصدى هذا البرنامج للعديد من هذه المشكلات وحاول تدريب المشاركين فى البرنامج بتقديم كافة المثيرات والبنود على مختلفة أنواعها من حروف وأعداد وكلمات وجمل وكذلك أشكال هندسية بهدف التعرف والتمييز وتحديد وإدراك العلاقات المكانية بينها ولقد نجح البرنامج فى ذلك وليس أدل على ذلك من أن وجود الفرق الدال إحصائياً بين التطبيقين القياسيين القبلى والبعدى.

٥- القدرات العقلية:

ولقد تحسنت القدرات العقلية كما رصدتها البطارية فى هذا القياس الكلينيكى الهام ولأن هذه الفئة ذوى مستويات عقلية متوسطة أو أعلى وهذا يشكل الأساس والقاعدة التى كانت تسهل من سرعة الفهم والاستيعاب والاستدلال فى حل المشكلات البصرية والسمعية ولأن هؤلاء الأطفال ذوى مدخلات حسية سليمة (السمع والإبصار) كما وضح ذلك من خلال الفحوصات المختلفة ، وأدت أنشطة البرنامج إلى زيادة استثارة هذه الحواس بل وتنميتها وشحذها بالإضافة الى ما توفر من أحساس بالأمن والطمأنينة والتقدير وإزاحة كل مشاعر القلق والاحباط والفشل وهذا ما أدى الى تحسن أدائهم على هذا المقياس الكلينيكى الهام العمليات العقلية وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج لامب وببى هوود ١٩٩٨ Lamb, S.J., Bibby, P.A., Wood والذين ذكروا

فى دراستهم أنهم عندما تم تدخلا علاجيا لمشكلة القراءة تحسنت القدرة الفعلية العامـــة للمجموعة التجريبية.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراســة كــل مــن لاجريكــا وميســيبو Lagreca, A. M., Mesibou, G.B., 1981 وكذلــك دراســة ديمــيرز ١٩٨١ Demers, L.A., 1981 ، وكذلك مع دراسة كرتشر ١٩٩٠ ,Kershner, J.R.، كما تتفق مع دراسة جونسون وآخرون ١٩٩٨م ,Johnson, et, al. ، وكذلك دراسة بطرس حافظ بطرس ٢٠٠٠.

إلا أن هناك بعض المقاييس الكلينيكة التى لم تتحسن وهـــى مقيــاس الحركــة والوزن والقراءة وقد يكون ذلك مرجعه الى الحاجة الى بعض البرامج المتخصصة التى تساعد على تنمية مهارة العضلات الدقيقة وتدريبها التدريب الكافى والذى يؤدى بــدوره الى زيادة المهارات لما يتضمنه البرنامج من أنشطة تقوم على اتقان هذه المهارات دون غيرها وهذا لم يتوفر فى هذا البرنامج، كما أن مهارات القراءة سواء أكانت الصامتة أو الجهرية قد تكون فى حاجة الى برامج أكثر تخصصاً وتتيح قدراً أكبر مـــن الاهتمـــام والتركيز عليها وحدها دون غيرها من المهارات الأكاديمية وما يتاح فى هذه الـــبرامج من طرق لمسية وإعادة وتكرار وتعديل توجيه فى نطق مخارج الحروف والألفاظ ومــا يتبعه من تقديم التعزيز المناسب بالإضافة الى الوسائل الأخرى التى تتبع فى مثل هـــذه الحالات وهو ما لم يتوفر فى هذا البرنامج الحالى.

الفرض الثالث

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من مستوى الأداء على بعـــض العمليـــات المعرفية و السلوك للأطفال ذوى صعوبات تعليمية بالمجموعة الضابطة بين القياســـيين القبلى و البعدى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إعادة تطبيق بطارية لوريا بنراسكا للتقويـــم العصبى النفسى و عمل تصحيح اللازم. ولأنها تقوم على أساس نوعين من التصحيح:

أ – التصحيح الكمى ويشمل على:

١- المقاييس الكلينيكية.

٢- مقاييس العوامل.

و استخدمت فى المعالجة الإحصائية اختبار ولككســون Wilcoxcon لأن المجموعـة صغيرة العدد (١٢).

ب- التصحيح الكيفى

و استخدمت كا٢ لأن هذا النوع من التصحيح يقوم على أساس تكـــرار وتواتـــر سلوك معين كما سبق الاشارة إلى ذلك فى الفصل الرابـــع الجـــزء الخـــاص بـــأدوات الدراسة.

الجدول رقم (٣٦) الفروق بين التطبيق القبلي والبعدى للمجموعة الضابطة على المقاييس الكلينيكية لبطارية لوريا بنراسكا

	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة ف (القيمة الحرجة)	مستوى الدلالة
١- الحركة	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٤١٤	غير دال
	ايجابى	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
٢- وظائف اللمس	سلبى	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٤٤٧	غير دال
	ايجابى	١	١,٠٠	١,٠٠		
٣- وظائف الوزن	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠٠	غير دال
	ايجابى	١	١,٠٠	١,٠٠		
٤- الوظائف البصرية	سلبى	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دال
	ايجابى	–	٠,٠٠	٠,٠٠		
٥- وظائف اللغة المفهومة	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دال
	ايجابى	..	٠,٠٠	٠,٠٠		
٦- اللغة التعبيرية	سلبى	١	١,٠٠	١,٠٠	٠,٤٤٧	غير دال
	ايجابى	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
٧- الكتابة	سلبى	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٥٧٧	غير دال
	ايجابى	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
٨- القراءة	سلبى	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١٤	غير دال
	ايجابى	–	٠,٠٠	٠,٠٠		
٩- الحساب	سلبى	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	غير دال
	ايجابى	–	٠,٠٠	٠,٠٠		
١٠ الذاكرة	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دال
	ايجابى	–	٠,٠٠	٠,٠٠		
١١- العمليات العقلية	سلبى	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دال
	ايجابى	–	٠,٠٠	٠,٠٠		

يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة على المقاييس الكلينيكية للبطارية

الجدول رقم (٣٧) الفروق بين التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة على مقاييس العوامل لبطارية لوريا بنراسكا

اسم المقياس	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة (ف)	مستوى الدالة
١- التحصيل الأكاديمى	سلبى	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٥٧٧	غير دال
	ايجابى	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
٢- الوظائف التكاملية	سلبى	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٣٤٢	غير دال
	ايجابى	–	٠,٠٠	–		
٣- الوظائف المكانية الحركية	سلبى	١	١,٥٠	١,٥٠	٠,٠٠٠	غير دال
	ايجابى	١	١,٥٠	١,٥٠		
٤- السرعة والدقة الحركية	سلبى	–	–	–	١,٤١٤	غير دال
	ايجابى	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
٥- نوعية الرسم	سلبى	١	١,٠٠	١,٠٠	٠,٤٤٧	غير دال
	ايجابى	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
٦- دقة الرسم	سلبى	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١٤	غير دال
	ايجابى	–	–	٠,٠٠		
٧- إدراك الايقاع وانتاجه	سلبى	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١٤	غير دال
	ايجابى	–	–	–		
٨- اللمس الحاسى	سلبى	١	١,٥٠	١,٥٠	٠,٠٠٠	غير دال
	ايجابى	١	١,٥٠	١,٥٠		
٩- اللغة الاستقبالية	سلبى	–	٠,٠٠	–	١,٠٠٠	غير دال
	ايجابى	١	١,٠٠	١,٠٠		
١٠- اللغة التعبيرية	سلبى	١	١,٥٠	١,٥٠	٠,٠٠٠	غير دال
	ايجابى	١	١,٥٠	١,٥٠		
١١- إنتاج الكلمات فى عبارات	سلبى	–	–	–	٠,٠٠٠	غير دال
	ايجابى	–	–	–		

يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة على مقاييس العوامل.

الجدول رقم (٣٨)
للمقارنة بين المجموعة الضابطة فى القياس البعدى والقياس القبلى

اسم المجموعة	١- مجموعة الحركة	٢- استمرار الأداء	٣- رصد السلوك التلقائي	٤- الاشارة الذاتية	٥- مجموعة البصرية المكانية	٦- مجموعة اصابة الاطراف	٧- اللغة التعبيرية	٨- مجموع عيوب النطق	٩- مجموعة اللغة الاستقبالية	١٠- مجموعة السرعة	١١- مجموعة الأمراض العصابية	المجموع	درجة الحرية	قيمة كا	مستوى الدلالة
ضابطة قبلى	٧	٤	٦	٣	٤	٤	٥	٥	٨	٩	٣	٥٨	١٠	٠,٤٩	غير دالة
ضابطة بعدى	٧	٤	٥	٣	٥	٤	٤	٥	٨	٩	٣	٥٧			

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلى والبعدى فى المجموعة الضابطة، وهذا يعنى عدم وجود تغير بين المقارنـــات السابقة.

تفسير نتائج ومناقشة هذا الفرض:

يتضح من الجدول رقم (٣٦) ، رقم (٣٧) ، ورقم (٣٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من القياسيين القبلى والبعدى وهذا يرجع الى عدة أسباب ومبررات:

١- عدم تعرض تلاميذ المجموعة الضابطة لأى من البرامج سواء التنموية التعويضية أو الإرشادية.

٢- سوء الانتباه أو التذكر وغيره من العمليات المعرفية المضطربة وما نتج عنها من صعوبات فى الحساب والقراءة سواء أكانت جهرية أم صامتة وكذلك صعوبات الهجاء والكتابة التعبيرية كان لابد – ولكى تتحسن ويحدث نوع من التقدم التنموى أن يكون هناك نوع من التدخل المنظم العلاجى المهنى عن طريق أحد المتخصصين بعد رصده وتشخيصه ورسم الخطة العلاجية المناسبة.

٣- جميع الدراسات والبحوث أكدت وجود علاقة ارتباطية بين سوء التحصيل الدراسى والمشكلات السلوكية والإنفعالية وهو ما كشفت عنه صدق البطارية (لوريا نبراسكا) خاصة فى الجزء الخاص بالتصحيح الكيفى. وهذا أيضاً فى حاجة الى تدخل مهنيا وإرشاديا علاجيا قائماً على التشخيص والتحديد ثم يعقبه التخطيط المناسب من قبل المتخصصين لرسم البرامج العلاجية المناسبة لذلك، وكل ذلك لم يتم فى المجموعة الضابطة. ولذا رصدت الطرق الإحصائية المستخدمة عدم وجود فروق بين القياسيين التطبيقيين القبلى والبعدى ، ويمكن القول بأن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج بحوث ودراسات كل من : هويدة حنفى محمود ١٩٩٢ ، ودراسة سعدة أحمد إبراهيم ١٩٩٤ ، ودراسة محمد على كامل ١٩٩٤ ، ودراسة ريجينر Regnier, W. L., ١٩٩٨ حيث كشفت نتائجهم عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات بين القياسيين القبلى والبعدى فى المجموعات الضابطة وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية أيضاً.

الفرض الرابع:

توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من مستوى الأداء على بعض العمليات المعرفية والسلوك للأطفال ذوى صعوبات تعليمية بالمجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح التجريبية.

والتحقق من صحة هذا الفرض تم عقد مقارنة بين أداء أطفال المجموعة التجريبية والضابطة باستخدام بطارية لوريا نبراسكا للتقويم العصبى وذلك باستخدام اختبار مان وتنى ى "Mann Weitnny "U كأداة احصائية للتحقق من هذه المقارنة .

<u>أولاً</u>: التصحيح الكمى وهو يشتمل على

أ – المقاييس الكلينيكية.

ب– مقاييس العوامل.

<u>ثانياً</u>: التصحيح الكيفى

الجدول رقم (٣٩) للمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة على بطارية لوريا نبراسكا فى القياس البعدى على
أ – المقاييس الكلينيكية

المقياس الكلينيكى	المجموعة	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة الفروق	مستوى الدلالة
١- الحركة	١- تجريبية	١٢	١١,٧٥	١٤١,٠٠	٠,٥٢٢٢	غير دال
	٢- ضابطة	١٢	١٣.٢٥	١٥٩,٠٠		
٢- وظائف الوزن	١- تجريبية	١٢	١١,٥٨	١٣٩,٠٠	٠,٦٤١	غير دال
	٢- ضابطة	١٢	١٣,٤٢	١٦١,٠٠		
٣- وظائف اللمس	١- تجريبية	١٢	٩,١٧	١٠,٠٠	٢,٣٦٥	دال عند ٠,٠٥
	٢- ضابطة	١٢	١٥,٨٣	١٩٠,٠٠		
٤- الوظائف البصرية	١- تجريبية	١٢	٨,٦٧	١٠٤,٠	٢,٧١٤	دال عند ٠,٠١
	٢- ضابطة	١٢	١٦,٣٣	١٩٦,٠٠		
٥- وظائف اللغة المفهومة	١- تجريبية	١٢	٦,٥	٨٧,٠٠	٤,٧١١	٠,٠٠١
	٢- ضابطة	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠		
٦- وظائف اللغة التعبيرية	١- تجريبية	١٢	٨,٠	٩٦,٠٠	٣,٢٩٨	دال عند ٠,٠٠١
	٢- ضابطة	١٢	١٧,٠٠	٢٠٤,٠٠		
٧- الكتابة	١- تجريبية	١٢	٩,٥٠	١١٤,٠٠	٢,١٠٥	دال عند ٠,٠٥
	٢- ضابطة	١٢	١٥,٥٠	١٨٦,٠٠		
٨- القراءة	١- تجريبية	١٢	١١,٦٣	١٣٩,٥٠	٠,٦٠٩	غير دالة
	٢- ضابطة	١٢	١٣,٣٨	١٦٠,٥٠		
٩- الحساب	١- تجريبية	١٢	٦,٥٤	٧٨,٥٠	٤,١٣٩	دال عند ٠,٠١
	٢- ضابطة	١٢	١٨,٤٦	٢٢١,٥٠		
١٠- الذاكرة	١- تجريبية	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٤,٧١	٠,٠٠١
	٢- ضابطة	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠		
١١- العمليات العقلية	١- تجريبية	١٢	٧,٦٣	٩١,٥٠	٣,٥٣٩	٠,٠٠١
	٢- ضابطة	١٢	١٧,٣٨	٢٠٨,٥٠		

يتضح من الجدول بعد حساب قيمة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة فى القياس البعدى أن الفرق كان دالاً إحصائياً وهو ما يدل على وجود فرق حقيقى بين هاتين المجموعتين فى أغلب المقاييس الكلينيكية لصالح القياس البعدى للمجموعة التجريبية.

الجدول رقم (٤٠) للمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة على بطارية لوريا نبراسكا فى القياس البعدى على
ب- مقايس العوامل

اسم مقياس العوامل	المجموعة	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة الفروق	مستوى الدلالة
١- التحصيل الأكاديمى	١- تجريبية	١٢	٨,٠٨	١٠٩,٠	٢,٣٨٠	دال عند ٠,٠٥
	٢- ضابطة	١٢	١٥,٩٢	١٩١,٠		
٢- الوظائف التكاملية	١- تجريبية	١٢	١٠,٢٥	١٢٣,٠	١,٥٦٥	غير دال
	٢- ضابطة	١٢	١٤,٧٥	١٧٧,٠		
٣- الوظائف المكانية الحركية	١- تجريبية	١٢	٩,٧١	١١٦,٥	١,٩٦٧	دال عند ٠,٠٥
	٢- ضابطة	١٢	١٥,٢٩	١٨٣,٥		
٤- السرعة والدقة الحركية	١- تجريبية	١٢	٨,٧٩	١٠٥,٥	٢,٦٢٣	دال عند ٠,٠١
	٢- ضابطة	١٢	١٦,٢١	١٩٤,٥		
٥- نوعية الرسم	١- تجريبية	١٢	٨,٦٧	١٠٤,٠	٢,٧١٤	دال عند ٠,٠١
	٢- ضابطة	١٢	١٦,٣٣	١٩٦,٠		
٦- دقة الرسم	١- تجريبية	١٢	٩,٧١	١٤٦,٥	١,٩٤٤	دال عند ٠,٠٥
	٢- ضابطة	١٢	١٥,٢٩	١٨٣,٥		
٧- إدراك الإيقاع وانتاجه	١- تجريبية	١٢	٩,٠٤	١٠٨,٥	٢,٤٥٠	دال عند ٠,٠١
	٢- ضابطة	١٢	١٥,٩٦	١٩١,٥		
٨- اللمس الحاسى	١- تجريبية	١٢	٧,٥٨	٩١,٠٠	٣,٥٦٩	دال عند ٠,٠٠١
	٢- ضابطة	١٢	١٧,٤٢	٢٠٩,٠		
٩- اللغة الاستقبالية	١- تجريبية	١٢	٨,٥٤	١٠٢,٥	٢,٨٦٢	دال عند ٠,٠١
	٢- ضابطة	١٢	١٦,٤٥	١٩٧,٥		
١٠- اللغة لاتعبيرية	١- تجريبية	١٢	١٠,٤٢	١٢٥,٠	١,٤٥٢	غير دال
	٢- ضابطة	١٢	١٤,٥٨	١٧٥,٠		
١١- انتاج الكلمات فى عبارات	١- تجريبية	١٢	٨,٠٠	٩٦,٠٠	٣,٢٩٨	دال عند ٠,٠٠١
	٢- ضابطة	١٢	١٧,٠٠	٢٠٤,٠		

بالنظر الى الجدول يتضح الفروق الدالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية على أغلب مقاييس العوامل .

الجدول رقم (٤١)
للمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى
ثانياً: التصحيح الكيفى

اسم المجموعة	١- مجموعة الحركة	٢- استمرار الأداء	٣- رصد السلوك التلقائي	٤- الاشارة الذاتية	٥- مجموعة البصرية المكانية	٦- مجموعة اصابة الاطراف	٧- اللغة التعبيرية	٨- مجموع عيوب النطق	٩- مجموعة اللغة الاستقبالية	١٠- مجموعة السرعة	١١- مجموعة الأمراض العصابية	المجموع	درجة الحرية	قيمة كا	مستوى الدلالة
تجريبية بعدى	٨	٣	٢	٢	٣	١	٥	٤	٥	٤	٢	٣٩	٣٩	٣,٩٦	دال عند مستوى
ضابطة بعدى	٧	٤	٥	٣	٥	٤	٤	٥	٨	٩	٣	٥٧			

يتضح من الجدول أن هناك فروقاً دالة احصائياً وهو ما يدلل على وجود فرق حقيقى بين هاتين المجموعتين وهذا يشير الى كفاءة البرنامج الـذى طبق على المجموعة التجريبية.

تفسير ومناقشة هذا الفرض:

تعتبر عقد المقارنات بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة فى القياس البعد من المقارنات الهامة التى تساعد على التحقق من كفاءة وفاعلية البرنامج الإرشادى التربوى الذى طبق فى هذه الدراسة.

ولقد ساعد على التحقق من وجود فروق دال إحصائيا بين المجموعتين إعادة تطبيق نفس البطارية السابقة (لوريا نبراسكا) ولقد تبين من المعالجة الاحصائية وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية فى القياس البعدى على أغلب المقاييس الكلينيكية ومقياس العوامل وكذلك التصحيح الكيفى. ولقد تحسن الأداء على مقياس الذاكرة سواء البصرية أو السمعية وكذلك على مقياس الحساب الكلينيكى ومقياس الوظائف البصرية ومقياس الوظائف العقلية ويلاحظ نفس الشئ على مقاييس العوامل من تحسن التحصيل الأكاديمى ودقة الرسم وكذلك نوعية الرسم وغيره من الوظائف والعوامل الأخرى ، كما أثبت التصحيح الكيفى التحسن فى عدد من المجموعات منها تحسن استمرار الأداء وكذلك نقص فى الأعراض العصبية وغيره من الأعراض والمصاحبات السلوكية المتعددة لهذه الفئة. ولقد سبق المضاهاة والتكافؤ بين المجموعتين فى العديد من المتغيرات كما سبق ذكره فى الفصل الرابع الجزء الخاص بالعينة ومواصفاتها فإن التغير الذى حدث بين المجموعتين فهو دليل على كفاءة وفاعلية البرنامج المستخدم فى هذه الدراسة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من لامب، وبيبى وورد ١٩٩٨م S.J., Bibby, P.A., Wood, ودراسة كل من لاجريكا وميسيبو ١٩٨١م Lagreca, A.M., Mesibou, G.B,. كذلك تتفق مع دراسة Dremers, L.A. ١٩٨١ وكذلك مع دراسة كرشنر Kershner, J. R., ١٩٩٠ ومع دراسة جونسون وآخرون ١٩٩٨ Johnson, et al., ومع دراسة بطرس حافظ بطرس ٢٠٠٠م

إلا أن هناك بعض المقاييس الكلينيكية ومقاييس العوامل والتى لم تظهر المقارنة وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدى فى المجموعة التجريبية والضابطة مثـــل مقياس القراءة والحركة ، وقد يرجع عدم وجود فروق الى أن البرنامج الذى استخدم فى هذه الدراسة لم يتصد بشكل مباشر الى تنمية هذه القدرات والمهارات كما قـــد يكـــون السبب يرجع الى الحاجة الى تصميم برامج أكثر تخصصا للتصدى لمشكلات صعوبات القراءة بكل أنواعها المختلفة ومصاحبتها الشائعة ولغيرها من القدرات التى لم تتحســـن فى القياس البعدى.

ثالثاً:

نتائج الدراسة الكلينيكية لحالتين طفلة فى الصف الثالث الابتدائى (لم تتحسن بدرجة ملحوظة) طفل فى الصف الرابع الابتدائى (تحسن بشكل ملحوظ)

وفيما يلى ذلك عرضاً تفصيلياً لهاتين الحالتين ، ومرفق بالملاحق صورة من دراسة الحالة والبنود المختلفة التى روعيت فى الاعتبار عند دراسة هاتين الحالتين.

الجدول رقم (٤٣) تلخيص لدراسة الحالة (١) طفلة (لم تتحسن بدرجة ملحوظة)

١- الاسم	٢- وصف مفصل للمشكلة	٣- معلومات عن الأب	٤- معلومات عن الأم	٥- بيانات عن الأخوة	٦- معلومات مفصلة عن الحالة	٧- النواحي الانفعالية والعصابية	٨- النمو اللغوى	٩- النمو المعرفى	١٠- النمو العضلى	١١- التنشئة الاجتماعية
- الفصل ٣-١ - - لم يسبق لها الرسوب - تستعمل نظارة طبية منذ عام - عمرها ٨سنوات وشهرين - مصدر المعلومات (الجدة — المدرسة)	- صعوبة التركيز. - سرحان. - قلة نشاط. - عدم الرغبة فى الاختلاط بالأخرين. - ضعف مستوى التحصيل خاصة الحساب ثم يليه الكتابة. - تتميز بسوء الخط وعدم الكتابة على السطر ونسيان وضع النقط على الحروف **<u>ملحوظة الباحثة:</u>** تبدو الطفلة غير معنية بمظهرها العام ، الأظافر غير نظيف-	- أمي عمره ٥٥ عاما. - معاش حاليا (معاش مبكر) وزارة الأوقاف - زوج سابق (واحد) - لا يوجد انجاب. - حاليا يعمل عامل بناء ويقيم مع زوجته الجديدة. - الزوج يدخن بشراهة ويستخدم الشيشة والجوزة. - طلاق بسبب خلافات على السهر وقضاء وقت كبير خارج المنزل، عدم الاتفاق على الأسرة - تعيش الطفلة مع الجدة. محلوظة : أحيل الأب الى المعاش المبكر بسب مرض فى صدره نتيجة التدخين واستخدام الشيشة والجوزة. •	- ٤٠ عاما. - أمية - لا توجد قرابة بين الزوج. - سبق لها الزواج. - مكثت معه عاما. - لم تنجب أولاد - لا تدخن مطلقا - أجهضت مرة واحدة. - مرض أثناء حمل هذه البنت. - فقدان شهية. - قئ مستمر - الان متزوجة بآخر ولا تزور البنت	- لا يوجد أخوات أو أخوان أشقاء - لا يوجد أخوان	- حمل مرغوب فيه. - ولادة فى ٧ شهور بالمنزل - غير مكتمل النمو. - أدخلت العناية المركز. - كانت زرقاء اللون. - ثم الحضانة لمدة ٣٨ يوم - رضاعة صناعية . - كثيرة البكاء. - تأخر فى النمو والوقوف والمشى والكلام. - سن تحكم التبرز ٢,٦ سنة - التبول ٤ سنوات	- نوبات غضب - فزع ليلى. - مص أصابع. - قلق.	- تأخر النطق والكلام. - قلة المحصول اللغوى. - ابدال فى نطق بعض الحروف.	- تأخر فى التمييز بين يسار/يمين. - استخدام صيغة أكبر من أصغر من.	- صعوبة فى مسك القلم.	- تذبذب فى التنشئة الاجتماعية. - حماية من الأب. - حرمان من الأم. - العيش مع الجد والجدة. - أحيانا قاسية، أحيانا حنان ولين.

الجدول رقم (٤٣) تلخيص لدراسة الحالة (٢) طفل (تحسن ملحوظ)

١- بيانات الحالة	٢- وصف مفصل للمشكلة	٣- معلومات عن الأب	٤- معلومات عن الأم	٥- بيانات عن الأخوة	٦- معلومات مفصلة عن الحالة	٧- النواحي الانفعالية والعصابية	٨- النمو اللغوى	٩- النمو المعرفى	١٠- النمو العضلي	١١- التنشئة الاجتماعية
- طفل ذكر. - الفصل الرابع الابتدائى. - لم يسبق له الرسوب. - مصدر المعلومات الأب والمدرسة	- سرحان. - صعوبة تركيز. - عدم انتباه. - كثرة حركة. - تعطيل من حوله من أطفال. - لا يؤدى الواجبات. - شكوى الوالد - الجلوس أمام الإذاعة مرئية مسموعة لمدة طويلة. - تأخر فى النوم ليلا. - صعوبة الاستيقاظ من النوم. - إهمال فى حاجاته الشخصية. - كثير الحركة - نسيان أدوات المدرسة فى المدرسة. **ملحوظات الباحثة:** - طفل بدين يبدو أكبر من سنه الحقيقى - قصر مدى الانتباه - اندفاعية.	- ليسانس آداب لغة عربية. - دبلوم تربية عامة - مدرس ثانوى - العمر ٤٥ سنة	- بكالوريوس تجارة. - ٣٧ سنة. - لا توجد صلة قرابة بين الزوجين. - إجهاض مرة واحدة فقط.	- أخ واحد ذكر أكبر من الطفل الحالى - يعيش مع الأسرة العمة والجدة. - العمة والجدة يسيطران على الوالدان وهى كثيرا التدخل فى الشئون الخاصة بالأطفال.	- كان محملا مرغوبا فيه. - ولكن دون قصد (لم تنظم بين حمل والأخر) - الولادة طبيعية بالمستشفى. - مكتمل النمو. - (كان يرضع بنهم شديد من الثدى بالإضافة الى رضاعات خارجية) - بدء الطعام فى بداية العام الأول. - كل مراحل النمو كانت طبيعية. - تحكم فى البراز فى سنة. - تحكم فى بول فى سنتين ونصف.	- قلق. - مص أكثر من أصبع. - نوبات غضب	- تأخر فى النطق السليم. - إبدال وذلك بسبب محاكاة الجدة والعم لكلام الطفل وعدم السمع بتصحيح مخارج الألفاظ.	- تميز صحيح للكبير/ للصغير ولكن خلط بين صيغة أكبر من/أصغر من. - مربع مستطيل	- الحركات الدقيقة كان يتأخر فيها رغم توافر المكعبات وألعاب اللوجو	- حماية زائدة من قبل الجدة والعمة. - تذبذب فى المعاملة من قبل الوالدين. - شديد التعلق بالأم. - يخشى ويخاف من الوالد. - لا ينسجم مع الآخر ويغادر منه. - توجد صراعات عديدة بين الجدة والعمة والأم بسبب التدخل فى الشئون المنزلية والتدخل فى شئون الطفل موضوع الدراسة.

تعليق على العرض السابق المختصر للحالتين السابقتين

١- العوامل المشتركة فى هاتين الحالتين

أ – صعوبة التركيز – سرحان – ضعف مستوى التحصيل الدراسى.

ب- سوء التغذية.

جـ- وجود آخرين مع الأسرة وحرمان من الجو الأسرى السوى فى حالة الطفلة الأولى.

د – لا توجد قرابة بين الأسرتين.

هـ- ظهور بعض العلامات العصابية والاضطراب الانفعالى لدى الطفلين من نوبات غضب/ فزع ليلى – قلق.

و – تأخر فى النمو اللغوى نتيجة لظروف خاصة بكل حالة على حدى، عيوب فى الكلام.

ز – تأخر فى النمو المعرفى.

ح – تأخر فى نمو العضلات الصغرى.

ط – اضطراب تذبذب فى عملية التنشئة الاجتماعية / ما بين حرمان من الوالد الى تدخل الجدة والعمة فى كل أمور الحياة.

يستخلص من العرض السابق أن هناك بعض العلامات فى مرحلة الطفولة المبكرة قد تعتبر مؤشراً على وجود بعض الصعوبات الدراسية منها.

أ – النواحى الجسيمة (زيادة / قلة الوزن)

ب- بعض السمات الانفعالية العصابية.

جـ- اضطراب النمو اللغوى / الكلام.

د – تأخر نمو العضلات الصغرى.

هـ- تذبذب فى عملية التنشئة الاجتماعية.

ما ساعد على تحسن الحالة الثانية:

١- ارتفاع مستوى الذكاء.

٢- متابعة الوالدين للطفل.

٣- الاهتمام الشديد بمستقبل الطفل والحرص عليه.

٤- حرص الوالد الشديد على حضور البرنامج (وما فاته يحاول أن يحصل عليه ويناقشه مع الباحثة).

٥- ارتفاع مستوى تعليم الوالدين جعلهما قلقين على انخفاض التحصيل بل الحيرة الشديدة التى وقع فيها من تذبذب مستوى الدرجات فى الامتحان.

٦- اقتناعهم بجدوى وأهمية النشاط الاجتماعى الترفيهى الثقافى.

٧- إلحاق الطفل بأحد النوادى الشعبية المجاورة لممارسة بعض الأنشطة الرياضية لخفض وزنه وأثر ذلك فى صورته عن نفسه ومفهوم ذاته وأهم من ذلك صحته الجسدية ومستتبعات ذلك فى المستقبل.

أهم النتائج التى توصلت إليها الباحثة

١- التحقق من كفاءة وفاعلية البرنامج الذى طبق على الآباء والمدرسين والإخصائيين الاجتماعيين والنفسانيين.

٢- التحقق من كفاءة وفعالية البرنامج الذى طبق على الأطفال بالمرحلة الابتدائية بهدف تنمية بعض الجوانب المعرفية والسلوكية للأطفال ذوى صعوبات تعليمية بالمرحلة الابتدائية من تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائى من تلاميذ مدرسة محمود متولى الابتدائية المشتركة والتابعة لمنطقة الخليفة التعليمية (جنوب القاهرة سابقا)

التوصيـــات

١- الحرص على عمل دورات منتظمة دورية لجميع الفئات العاملـــة بـــالمدارس ولا يجب أن تكون قاصرة على المدرسين فقط، بل يجب أن تشمل على الفئات الإدارية أيضاً (مديرو المدارس والنظار والوكلاء سواء بجدول أو بدون لأنهم بيدهم مقـاليد الأمور) لشرح أهمية الأنشطة المدرسية سواء من الناحية الجسمانية أو الاجتماعية أو النفسية على شخصية التلاميذ وهذا من شأنه تحقيق العديد من الفوائد والكشـف عن المواهب وتنمية القدرات.

٢- العمل على تدبير الموارد اللازمة وإمداد المدارس بـــالمواد والأدوات والخامــات المختلفة التى تساعد على ممارسة الأنشطة المختلفة سواء الرياضية أو الفنيـــة أو الاجتماعية او الثقافية ، فلا يكفى تحديد وقت للأنشطة دون رصد ميزانية لذلك.

٣- أن يكون موضوع صعوبات تعلم تخصص مستقل له دبلوم خـــاص فـــى كليـــات التربية، وأن يدرج ضمن مناهج كليات التربية كأحد الفروع الهامة للدراسة لجذب انتباه الدارسين لهذه الفئة ومن يرغب فى مزيد من المعلومات يمكـــن أن يلتحـــق بالدبلوم الخاص السابق ذكره.

٤- يجب أن يزود خريجو أقسام الطفولة ورياض الأطفال ببعض المعلومـــات والتـــى تدرج ضمن المقررات الدراسية لأهمية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية وكيفية الوقاية منها.

٥- العمل على تشجيع الحاصلين على شهادات الماجستير والدكتوراة من المتخصصين فى مجال الطفولة والمهتمين بهذا المجال بالتدريس فى المرحلة الابتدائية.

٦- الاستفادة من العديد من الدراسات المعدة في مجال صعوبات التعلم مع مد الجسور بين وزارة التعليم العالى ووزارة التربية والتعليم.

٧- البعد عن العقاب البدنى فى المدارس (رغم صدور قرار وزارى بذلك إلا أن الواقع مختلف)

٨- العمل على إمداد المدارس خاصة المرحلة الابتدائية بأخصائيين علم النفس المدربين وذوى الكفاءة العالية.

٩- العمل على إمداد المدارس بالوسائل والوسائط المعينة على تدريس المواد المختلفة.

١٠- مناقشة الأنشطة وفاعليتها للنمو الجسمى فى مجالس الآباء والعمل على دعوة المتخصصين لتوعية الآباء والمعلمين بأهمية الأنشطة.

بحوث مقترحة

١- مدى فاعلية برنامج إرشادى للأطفال ذوى صعوبات تعليمية للارتقاء بمفهوم الذات.

٢- مدى فاعلية برنامج ارشادى للأطفال ذوى صعوبات تعليمية لزيادة التوافق النفسى والاجتماعى.

٣- دراسة مقارنة بين أسلوبين التدخل العلاجى باستخدام غرفة المصادر وفصول التربية الخاصة (لذوى صعوبات التعلم الشديدة)

٤- دراسة مقارنة بين الدمج والفصل بين صعوبات التعلم المختلفة (الحساب - القراءة - الكتابة)

٥- فاعلية برنامج ارشادى لتعديل بعض اضطرابات السلوك والمشكلات الانفعالية لفئة صعوبات التعلم فى مرحلة الطفولة المتأخرة.

٦- فاعلية برنامج تدريبى للأنشطة الحركية فى مرحلة الروضة.

٧- دراسة مسحية للكشف المبكر على اضطرابات العميلات المعرفية فى مرحلة الروضة.

٨- مدى فاعلية برنامج لغوى للارتقاء باللغة التعبيرية للأطفال ذوى صعوبات تعليمية.

٩- دراسة تتبعية طولية لفئة صعوبات التعلم من مرحلة الطفولة المتأخرة الى المرحلة الجامعية.

ملخص الرسالة

مدى فاعلية برنامج ارشادى للأطفال ذوى صعوبات تعليمية

مقدمة:

تعتبر مشكلة صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية خاصة من المشكلات التــى تلقــى اهتماما كبيرا سواء من قبل المسئولين عن التعليم أو أوليـــاء الأمــور أو الإخصــائيين النفسين أو الاجتماعين.

ولقد أطلق على هذه الفئة العديد من المصطلحات منها اختلال المخ البسـيط Minimal Brain Dysfunction وبطئ التعلم Slow Learner وكذلك منخفضـــى التحصيـل Under achievers ، ويعتبر كيرك ١٩٦٣ .Kirk. S هو أول من استخدم مصطلـــح صعوبات التعلم لوصف مجموعة غير متجانسة من الأطفال الذيــن لديــهم صعوبـات تعليمية مختلفة.

ولقد أدى تنوع النظريات والتصورات التى استخدمت مع هذا المصطلح والى اهتمــام العديد من العلماء فى مختلف الميادين والتخصصات مثل علم الأعصاب وعلم النفــس والطب النفسى وطب الأطفال والعيون وغيرها بالإضافة الى اهتمام الأهل فى البحــث عن خدمات تربوية لأطفالهم ممن ينخفض تحصيلهم بشكل واضح وقد أدى ذلــك الــى زيادة عدد الأطفال المسجلين فى برامج صعوبات التعلم (٤٠% تقريبا مـــن المجمــوع العام) يعقون ضمن فئة صعوبات التعلم. (Kirk, S., Chalfant, C., 1984)

ويرجع الاهتمام بهذا الموضوع للأسباب والاعتبارات الآتية:

١- أهمية دراسة الأطفال ذوى صعوبات تعليمية.

٢- تزايد الاهتمام ببناء البرامج الخاصة بهذه الفئة.

٣- الاهتمام الكبير بأهمية التكامل بين الطفل والأسرة والمدرسة.

٤- الندرة الكبيرة للدراسات العربية التى أجريت حول تطبيق برامج تربوية فى هـــذا المجال.

٥- توافر بعض الأدوات السيكولوجية لدى الباحثة والتى سوف تساعدها فى تشـخيص بعض الصعوبات التعليمية والكشف عن المصاحبات السلوكية لهذه الفئة والاستفادة من الخبرة الشخصية فى تطبيق وتصحيح وتفسير هذه الأدوات.

٦- تصميم برنامج متكامل قد يعد نموذجا مبدئيا يستخدمه ويستفيد منه المتخصصـــون فى مجال التربية والصحة النفسية.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف لتحقيق الأهداف الأساسية التالية:

محاولة التحقق من كفاءة وفاعلية البرنامج الإرشادى التربوى الذى أعد وطبق فى هـذه الدراسة بهدف رفع مستوى أداء بعض العمليات المعرفية والسلوك لفئة صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وينبثق من هذا الهدف العام الأهداف الفرعية التالية:

١- التوصل لبناء برنامج يساعد على تنمية بعض الجوانب المعرفية والسلوك لتلاميـذ المرحلة الابتدائية وما يتضمنه من تحديد هذا البرنامج ومحتواه والأنشطة المختلفة بالإضافة الى تحديد طرق وسبل تقويمه.

٢- التحقق من كفاءة وفاعلية برنامج التنمية المعرفية والسلوكية.

٣- التوصل لبناء برنامج لتوعية أولياء الأمور والمدرسين المهتمين بالأطفال الذيـــن يعانون من صعوبات تعليمية.

٤- التحقق من كفاءة وفاعلية برنامج توعية الآباء والمدرسين.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى معلومات الآباء والمدرسين قبل وبعد تطبيق البرنامج.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من مستوى الأداء على بعض العمليات المعرفية والسلوك للأطفال ذوى صعوبات تعليمية بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيـــق البرنامج.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من مستوى الأداء علـــى بعـــض العمليـــات المعرفية والسلوك للأطفال ذوى صعوبات تعليمية بالمجموعـــة الضابطـــة بيـــن القياسيين القبلى والبعدى.

٤- توجد فروق دالة إحصائيا بين مستوى الأداء علـــى بعـــض العمليـــات المعرفيـــة والسلوك للأطفال ذوى صعوبات تعليمية بالمجموعة التجريبية والضابطـــة فـــى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

عينة الدراسة:

تم سحب عينة الدراسة المبدئية من عدد ١٥٤ تلميذاً وتلميذة بالصفين الثالث والرابع من مدرسة محمود متولى الابتدائية التابعة لمنطقة الخليفة التعليمية (جنوب القاهرة سابقا) وبعد تحقق كافة الشروط كانت العينة النهائية للدراسة ٢٤ تلميذاً وتلميذة وقسمت عشوائياً الى مجموعتين تجريبية وضابطة وقد تمت مضاهاة بينهم فى معامل الذكاء – المستوى الاقتصادى والاجتماعي والعمر الزمنى.

أدوات الدراسة:

١- اختيار رسم الرجل والمرأة لجود أنف هاريس تقنين محمد متولى غنيمة ١٩٧٦.
٢- استمارة بيانات أولية (إعداد الباحثة)
٣- مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال تعريب (لويس كامل – عماد الدين اسماعيل ١٩٥٦)
٤- بطارية لوريا نبراسكا للتقويم العصبى النفسى ١٩٨٧ (تعريب الباحثة ١٩٩٥)
٥- استمارة المستوى والطبقة الاجتماعية الاقتصادية (فاروق شوقى البوهى ١٩٨٧)
٦- استمارة مقابلة مقننة (إعداد الباحثة)
٧- استبيان تقدير النشاط الزائد والإندفاعية (إعداد الباحثة)
٨- استمارة دراسة تاريخ الحالة (إعداد الباحثة)
٩- البرنامج الإرشادى الذى طبق على الآباء والمعلمين (إعداد الباحثة)
١٠- البرنامج الإرشادى الذى طبق على الأطفال (إعداد الباحثة)
١١- استمارة تسجيل البيانات عن البرنامج (الأطفال) إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة:

١- تم التحقق من كفاءة وفاعلية البرنامج الذى طبق على الآباء والمعلمين.
٢- تم التحقق من كفاءة وفاعلية البرنامج الذى طبق على الأطفال ذوى صعوبات تعليمية من مدرسة محمود متولى الابتدائية والذى هدف الى رفع مستوى الأداء على بعض العمليات المعرفية والسلوك.

والدراسة فى صورتها الحالية تنقسم الى ٥ فصول:

الفصل الأول:

تناول أبعاد المشكلة وأهميتها والأسباب التى أدت إلى اختيارها والفوائد التى تعود من ورائها ثم أهم التساؤلات التى تثيرها ثم تحديد أهم المفاهيم الأساسية فى الدراسة مع توضيح حدود تطبيق هذه الدراسة.

الفصل الثانى:

وهو الإطار النظرى للدراسة وتضمن لمحة تاريخية ثم تعريف لأهم مفاهيم الدراسة وتصنيفها ثم أسباب صعوبات التعلم والطرق المختلفة لتشخيص من لديهم صعوبات تعليمية ثم كيفية التعرف على من لديه صعوبات تعلم ثم أهم طرق العلاج المستخدمة فى هذا المجال، ثم مبحث عن الإرشاد النفسى ثم المبحث الأخير عن نظرية لوريا.

الفصل الثالث:

وتضم عرضاً للدراسات السابقة بعد أن تم تصنيفها والتعليق عليها.

الفصل الرابع:

وهو فصل إجراءات الدراسة والمنهج المستخدم ، وتضمن قسماً عن العينة وكيفية اختيارها ثم الأدوات وتطبيقها ثم إجراءات الدراسة.

الفصل الخامس:

وهو فصل نتائج الدراسة وتم فيه مناقشة النتائج فى ضوء الفروض والدراسات السابقة ثم المراجع وملاحق الدراسة.

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية

ابتسام حامد سطيحة : دراسة تشخيصية لاضطراب الانتباه عند الأطفال . رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩١ م .

أحمـد أحمـد عـواد : مـدى فاعلـية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية فرع بنها ،جامعة الزقازيق ، ١٩٨٨م .

ـــــــــــــــــــ : تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولـى مـن مرحلة التعليم الأساسي . رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية فرع بنها ، جامعة الزقازيق ١٩٩٢م .

ـــــــــــــــــــ : دلالة مشكلة صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية والحاجة إلى حلول " دراسة نظرية " جامعة الأزهر مجلة معوقات الطفولة ، المجلد الثاني ، مارس ١٩٩٣ م صـ٥١ : صـ٧٤ .

أحمد السيد محمد : إمكانية استخدام التذوق الفني كأسلوب علاجي مع مقارنة أساليب علاجية أخـرى فـي علاج بعض الاضطرابات النفسية . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الأداب جامعة طنطا ، ١٩٩٢م .

أحمد حسين اللقانى : على أحمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس . القاهرة ، عالم الكتب ١٩٩٩ م .

أحمد فهمي عكاشة : علم النفس الفسيولجى .القاهرة ، دار المعارف ، الطبعة السادسة،١٩٨٠م.

السيد كامل أبو شعيشع : دراسة للفروق بين الأطفال الذي يعانون من صعوبات القراءة والأطفال العاديين على بعض المتغيرات المعرفية . بحوث ودراسات في التربية

الخاصة . أكتوبر ١٩٥٥م ، وزارة التربية والتعليم ،القاهرة ،صـــ١١٥
:صـــ١٢٧ .

إســـماعيل محمد عبد الرؤف : دراسة تجريبية لأثر نوع المعلومات ومقدارها ومستوى مدى الانتباه.دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية،جامعةعين،١٩٨٨ .

أشـــرف عبـــد الرؤف : دراسة عن الصرع في مرحلة الطفولة من سن عام الى أقل من ١٢عامـــا.رسالة ماجستير (غيرمنشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات الطبية، جامعة عين شمس ، ١٩٨٩ م .

أنور محمد الشرقاوى : سيكولوجية التعليم أبحاث ودراسات . القاهرة ، مكتبة الأنجلو، طبعة ٢ ، ١٩٨٧ م .

بطـــرس حـــافظ بطرس : فاعلية برنامج لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى أطفال مرحلة ماقبل المدرسة. المؤتمر العلمي السنوي ، ٢٠٠٠ ، ص ص١٢٥ : ١٥٧ .

تيســـير مفلح الرحيم الكوافحة : صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها فى المرحلة الابتدائية مع اقـــتراح خطة شاملة للعلاج . دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة ، قسم الدراسات النفسية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٠ م .

جابـــر عبد الحميد جابر ، علاء الدين كفافى : معجم علم النفس والطب النفسي . الجزء الأول ، والثاني ، والثالث ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٩م .

جابـــر محمـــد عـــبد الله عيســـى : بعض العوامل المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم الرياضـــيات لـــدى تلامـــيذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي . رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية قنا ، جامعة أسيوط ١٩٩٢ م.

جمـــال الخطيـــب : تعديل السلوك : القوانين والإجراءات . الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية

١٩٩٠ م .

حامد عبد السلام زهران : التوجيه والإرشاد النفسي . القاهرة ، عالم الكتب ، ط ٢ ، ١٩٨٠م .

ـــــــــــــــــ : علم النفس الطفولة والمراهقة . القاهرة ، عالم الكتب ، ط ٥ ، ١٩٩٠م

ـــــــــــــــــ : الصحة النفسية والعلاج النفسي.القاهرة ، عالم الكتب ط٣ ،١٩٩٧م.

حامد عبد العزيز الفقي : التأخر الدراسي . القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر، ط ١، ١٩٨٠م.

حسين عبد العزيز الدرينى وأخرون : علم النفس التعليمي للمستوى الثاني (برنامج تأهيل معلمي

المرحلة الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعي)

الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية بالاشتراك مع

كلية التربية جامعة الأزهر، ص ص ٢٢٢ : ٢٣٥ .

ديـــنس تشايلد : علم النفس والمعلم . (ترجمة عبد الحليم السيد ، وزين العابدين درويش ، حسين

عبد العزيز الدرينى) القاهرة،مؤسسة الأهرام ، ١٩٨٣ م .

ديوبلر ب فان دالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس . (ترجمة محمد نبيل نوفل وأخرون .

القاهرة ، مكتبة الانجلو ، ط٢ ، ١٩٧٩م .

رمزية الغريب : القياسي اللابرمترى فى العلوم السلوكية . القاهرة ، الانجلو ١٩٨٥م .

ســـعد جـــلال : التوجـيه والإرشاد النفسي والتربوى والمهنى . القاهرة ، دار الفكر العربى ط٢

١٩٩٢م .

ســـعدة إبراهيم أبو شقة : تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات

تعلـــم . رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة طنطا ،

١٩٩٤ م .

سعدية محمد على بهادر : فى علم نفس النمو . الكويت ، دار البحوث العلمية ، الطبعة الثانية ، ١٩٨١م .

ـــــــــــــــ : برامج تربية أطفال ماقبل المدرسة بين النظرية والتطبيق . القاهرة ، الصدر لخدمات الطباعة (سيسكو) ١٩٨٧م .

ـــــــــــــــ : أســلوب تربــية الأطفال فى القرن الحادى والعشرين . مجلة طفلي ، القاهرة،العدد الاول ، أبريل ٢٠٠٠،مطابع الوليد ص ص ٤٦ : ٤٧ .

سعيد عبد الله ابراهيم : دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات . مجلة علم النفس ، العدد التاسع والعشرون ، يناير – فبراير ، مارس السنة الثامنة،الهيئة العامة للكتاب ،١٩٩٤م. ص ص٢٦ :٥٠ .

سهير كامل أحمد : التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة ، مكتبة الأنجلو ، ١٩٩٨ م .

سيد أحمد عثمان : صعوبات التعلم . القاهرة ، مكتبة الانجلو ١٩٧٩ م .

سيد السايح حمدان : إعداد برنامج علاجي لبعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائــية . كلــية التربية قنا ، جامعة جنوب الوادي ١٩٩٣ (بحوث منشورة بمعهد البحوث التربوية) .

صلاح مصطفى ، عمر الشوربجى وأخرون : أساسيات صحة الطفل . القاهرة ، مكان وتاريخ النشر غير موجود .

عادل أحمد عز الدين الأشول : موسوعة التربية الخاصة . القاهرة ، مكتبة الأنجلو ، ١٩٨٧م .

ـــــــــــــــــــــ : الأرشاد النفسى والوالدية الفاعلة : المؤتمر السنوى الخامس للطفل المصـــرى . رعايـــة الطفولـــة فى عقد حماية الطفل المصرى . المجلد الثانى ، القاهرة ، ١٩٩٢م .

عبد الرحمن عيسوى : العلاج النفسي . القاهرة ، النهضة العربية، ١٩٨٤م .

عـــبد الســـتار ابراهيم : علم النفس الاكلينكى : مناهج التشخيص والعلاج . الرياض دار المريخ، ١٩٨٦م .

عبد العزيز السيد : التمييز بين حالات التخلف العقلي والتأخر الدراسي مع وضع برنامج للانتقاء والتصـــنيف . رســالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق ، ١٩٨٢م .

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب : دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال والوجداني للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي . رسالة دكتوراه (منشورة) جامعة المنصورة مركز معوقات الطفولة مارس .

عبد الوهاب محمد كامل : علم النفس الفسيولوجى . مقدمه فى الاسس السيكوفسيولجية والنيولوجية للسلوك الانسانى.القاهرة ، مكتبة النهضة العربية ،١٩٩١م .

ـــــــــــــــــــــ : الفـــروق الفـــردية فـــى القياس النفسي . طنطا ، مطبعة دار الكتب الجامعية الحديثة ، ١٩٩٠ م .

عـــزة حسين زكى : برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين. رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، قسم الدراسات النفسية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٩م.

طلعت عبد الرحيم : الأسس النفسية للنمو الإنساني . الكويت ، دار القلم ، ط٣ / ١٩٨٧م.

ـــــــــــــــــ : سيكولوجية التأخر الدراسي . القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ط١ ، ١٩٨٠ م .

فاروق محمد صادق : سيكولوجية التخلف العقلى . الرياض عمادة شئون الكتاب ، ١٩٨٢ م .

فاتـن صلاح عبد الصادق : دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينه الصورة الرابعة بين ذوى صعوبات التعلم ، والمتأخرين دراسيا" والمعاقين عقليا" . رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الاداب جامعة عين شمس ، ١٩٩٩م .

فـتحى السـيد عـبد الرحيم وحلمى السعيد بشاى : سيكولوجية الاطفال غير العادية واستراجيات التربية الخاصة . الكويت ، دار القلم الطبعة ، ١٩٨٠ م .

فـتحى مصـطفى الزيات : دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلامـيذ المـرحلة الابتدائـية . مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، السنة الاولى العدد الثانى ١٩٨٩، صـ٤٤٦ : صـ٤٩٦ .

ـــــــــــــــــ : صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية .اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية. المنصورة، دار الوفاء ١٩٩٨م .

فاطمـة حنفـي : دار الحضـانة والاستعداد العقلى للطفل دون السادسة . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣م .

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، أمال مختار صادق ، سيد أحمد عثمان : التقويم النفسى . القاهرة ، الانجلو، ط٣ ١٩٩٣ م .

كـــريمة إمام عثمان : استخدام بعض الاختبارات النفسية للمساعدة على تشخيص بعض حالات تـــلف المـــــخ لدى الأطفال . رسالة ماجستير (غير منشورة) ،معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٥ م .

كـــيرك وكاليفانت : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية . (ترجمة زيدان أحمد السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى) الرياض،مكتبة الصفحات الذهبية ، ١٩٨٨ م .

كمـــال الدســـوقى : زخـــيرة علوم النفس . المجلد الاول والثانى ، القاهرة ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٨م .

لويـــس كامل مليكه و محمد عماد الدين إسماعيل : مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال . القاهرة، مكتبة النهضة المصرية ، ط٣ ، ١٩٩٣م .

ـــــــــــــــــ : علم النفس الاكلينكى . الجزء الأول تقييم القدرات . القاهرة ،مكتبة الانجلو، ١٩٩٧م .

لـــيلى أحمد كرم الدين : . ثبات العدد لدى الأطفال المتخلفين عقليا" من تلاميذ المدارس الفكرية والأطفـــال العاديـــن . القاهرة ، مركز إعاقات الطفولة ، (الناشر غير موجود) ١٩٨٨م .

ـــــــــــــــــ : خصـــائص التفكـــير المنطقى فى نظرية جان بياجيه . مدجلة علم النفس ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ، العدد الثامن ، أكتوبر ، نوفمبر ، ديسمبر ، ١٩٨٨م .، ص ص ٢٨ : ٤٦ .

ـــــــــــــــــ : برنامج التنمية العقلية واللغوية للأطفال المتخلفين عقليا" القابلين للتعلم من أطفال مدارس التربية الفكرية.القاهرة (الناشر غير موجود) ١٩٩٤م .

مايسه أنور المفتى : دراسة مقارنه لاداء الأطفال المصابين بالمنجولوز والأطفال المصابين بتلف فــى المخ على بعض الاختبارات السيكولوجية . رسالة دكتوراه (غير منشوره)، كلية الاداب ، جامعة عين شمس ١٩٧٥م .

مجمــع اللغـــة العربـــية : قاموس المحيط الوسيط . القاهرة ، مطابع الأوفست لشركة الإعلانات الشرقية ، ط٣ ١٩٦٠م ، ١٩٨٥م .

محمــد البــيلى وأخرون : صعوبات التعلم فى مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة . ١٩٩١م .

محمد توفيق على : فاعلية برنامج إرشادي لخفض الأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٧م .

محمد متولي غنيمة : تقنين رسم الرجل بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٦ م .

محمد محروس الشناوى : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي . القاهرة ،دار غريب ، ١٩٩٤م .

ـــــــــــــــ : العملية الإرشادية . القاهرة ، دار غريب ، ١٩٩٦م .

ـــــــــــــــ : ومحمد السيد عبد الرحمن: العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٧م .

محمد نصر الدين رضوان : الإحصاء اللابارومترى فى بحوث التربية الرياضية . القاهرة ، دار الفكر العربى ، الطبعة الاولى ، ١٩٨٩م .

محمــود الســيد أبو النيل : الإحصاء النفسى والاجتماعي والتربوي . القاهرة ، مكتبة الخانجى ، الطبعة الرابعة ، ١٩٨٤م .

محمــود عوض الله سالم : قدرات المعلم على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل التلاميذ نحــو المــواد الدراسية . المؤتمر الدولي " الطفولة فى الإسلام " جامعة الأزهر أكتوبر ١٩٩٠ المجلد الثانى ، ص ص ١٠ :٣٧ .

ــــــــــــــــ : ، أحمــد أحمــد عــواد : مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوى صــعوبات الــتعلم . مجلــة الإرشاد النفسى ، العدد الثانى السنة الثانية ١٩٩٤ ، ص ص٢٣٩ :٢٩٤ .

مختار حمــزة : مشكلات الأباء والأبناء. جدة ، دار البيان العربي ط٣ ، ١٩٨٢ م .

مصــطفى محمــد كامل : علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعليم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية . مجلة التربية المعاصرة ، القاهرة الصدر للطباعة (سيسكو) ، ١٩٨٨ صــ٢١٢ : صــــ٢٢٥ .

ناريمــان محمــد رفاعى ، محمود عوض الله سالم : دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم . مجلة معوقات الطفولة ، المجلد الثانى ، العدد الأول ، مارس ١٩٩٣ ، ص ص ١٨١ : ٢٢٨ .

نبيل حافظ : محاضرات فى التدريس العلاجى والصحة النفسية . كلية التربية ، جامعة عين شمس (اسم الناشر غير موجود) ، ١٩٩٣م .

هــارديس د. ب : اختــبار الرســم لجودانف هاريس . (ترجمة محمد فرغلى فراج وأخرون)، القاهرة ، . مكتبة الانجلو ، ١٩٧٦م .

هالــه محمد أحمد البطوطى : برنامج مقترح لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال ماقبل المدرسة . رســالة ماجســتير (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٦م .

هويـــدا حنفي محمود : برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة و الكتابة و الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من التعليم الأساسي . رسالة دكتوراه (غيرمنشورة) كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ١٩٩٢ م .

هــيام محمــد أبو الفتوح : تصميم برنامج لتنمية الانتماء الدينى لأطفال المرحلة الابتدائية.رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٨م .

وزارة التربية والتعليم : المعجم الوجيز . القاهرة،الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية،١٩٩٧م .

يعقوب موسى على : برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة الصامته (مهارات الفهم) لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الاساسى بليبيا . رسالة دكتوراه (غير منشوره) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٩٦م .

ثانياً المراجع الأجنبية

- Adams, J. W., Snowling, M. J., Hennessy S. P.: Problems of behavior, reading and arithmetic: assessment of comorbidity using the strengths and difficulties questionnaire. British Journal of educational Psychology, vol. 69(4) 1999 December, pp 571 – 586.
- Allison, S. F.: Implementation of an educational program for parents of students enrolled in a center for reading and learning disabilities. Florida, Parent, Conference, Dissertations/ Thesis Practicum paper (043), 1989.
- Amany Ahmed Abdo: Psy chiatric aspects of children with specific learning disabilities in Egypt.Ph D, (unpublished) Faculty of medicine , Cairo, University , 2000.
- Anstasi, A.: Psychological testing.New York, Macmillan, 6th ed, 1988.
- Ariel, E.: Education of children and adolescents with learning disabilities. New York, Macmillan Publishing Company, 1992.
- Bark, R. A.,: The value of WISC profile analysis for the differential diagnosis of L. D. Children. Journal of clinical Psychology Jan.: 1983 vol. 39 no. 1 pp 133 – 135.

- Bateman , P.D . : An educator`s view of a diagnostic approaches to learning disorders . In Hellmuth. l. (ed) learning disorders (Vol) , Seattle : special child , 1965 .
- Batshow, M. L.: Children with Disabilities. Maryland, Brooks publishing company, 4th edition, 1997.
- BcBurnett, K, Hynd, G. W., Lahey, B.,: Do neuropsychological measures contribute to the prediction of academic achievements? The predictive validity of the L.NN B. C. Journal of psychoeducational assessment vol 6(2), Jan. 1988, pp 162 – 167.
- Beirne, S., Blocker, C. R.: Collaborative planning between general and special educators, Alabama University Tuscaloos, 1997.
- Beitchman, J., Young A: learning Disorder with a special emphasis on reading disorder. Journal of the
- Bender, W. N.: Learning Disabilities. Characteristics identification, and teaching strategies. Boston, Allyn and Bacon, 3rd edition, 1998.
- Bilger, E. D., Lajiness, N., Hours, N. L.: Technology in the assessment of learning disabilities. Journal of L. D. volume 31 no. 1, January – February, 1996 pp. 67 – 82.

L. D. volume 31 no. (1), January – February, 1996 pp. 67-82.

- Bluechardt, M., Roy, S.: Interpersonal – Competence, Learning disabilities, physical activities, program effectiveness. Journal of L. D. vol. 28 no. 3, Mar, 1995, pp 160 – 169.

- Brier, N.: The relationship between learning disability and delinquency: a review and reappraisal. Journal of L. D. November, 1989, vol. 22 no. (9) pp 546 – 553.

- Brockbill ,., et al . : Medication in maternrty : in fantile exposure and maternal information . Ann Arpor , MI : University of Michigan press , 1995 . .

- Breen, M. J.: The Woodcock – Johnson tests of cognitive ability: A comparison of two methods of cluster scales. Analysis for three L. D. sub types. L. D. Journal, Jan. 1985, vol. 3 (3) pp 167 – 174.

- Bruce , K ., shapiro , M.D ., Gallico, R., :Learning Disabilities. Pediatris clinic of North America. The child With developmental disipilities Vol 40 No 3, June 1993 ,pp 491 – 505.

- Cannel, H. M.,: Essential of child psychiatry, Oxford, Blackwell, scientificpublication, 1985.

- Cannel, H. M.: Essential of child psychiatry, Oxford. Blackwell, scientificpublication, 1985.
- Caryon, M. R., Lewandowski, T. P.: Psychological adjustment and family functioning. L. D. Journal August. Sep. vol. 23 N 7 pp. 446- 450.
- Clements , S. D . : Minimal brain dysfunction in children . Ter minology and identification .Monograaph No 3 . U. S . Public health Service . Publication , No , 415 , Washington d.c. U.S Depof health education and Welfare in G.L . D. pp 26 – 31 , 1966.
- Colye, P.: Have a significant role in helping learning disabled children. Pediatric Neuropsychology, Feb. 1994, 150(3) pp. 401- 403.
- Corsini, R. J.: Encyclopedia of psychology. New York, Awiely Inter-science, 1994.
- Crocker, L. C.: Development Behavioral Pediatric. Mexico, Sounders Company. 2nd edition. 1992.
- Daves, M. F.: Possible Misdiagnosis of brain impairment in peoportional children. Dissertation Abstract International B Vol. 47 No., 02 August 1985. P.7171- B.
- Deaton, A. V.: Behavioral change strategies for children and adolescents with severe brain injury. Journal

of L. D. December, 1987, vol. 20 (3) no. 8, pp. 581- 589.

- Deb, S., Prasad, K. B.: The Prevalence of autistic disorder among children with learning disabilities. Journal of psychiatry, Sep 1994, vol. 165 (3) pp 395- 409.

- Demers, L. A.: The effective mainstreaming of the learning disable students with behavioral problems. Journal of L. D. vol. 14 no. 4 In Psychological Abstract, vol. 1981, pp 225.

- Demertriou , A ., D oise , W., et al . , : Life span development Psychology . new york , John yiely and sons , 1998.

- Denekla, M. B., Roeltgen, D. P.: Child Neuropsychology. Amsterdam, Elsevier Science Publishers.19

- Dockwell, J., MCShane, J.,: Children Learning Difficulties: A cognitive Approach. Oxford, Blackwell scientific Publication, 1992.

- DSM IV: Learning Disorders American Psychiatric Association. Washington, 1994.

- Dyson , L . : The experience of family functioning and siblings self concept . G .L . D . ,22 (3) , pp 280 –286.

- El-Defrawai, M. H., Sobhy, S. A., Atef, A. Abdel- Khaliq, S. A.: Psychiatric and behavioral problems of

primary school children in Ismailia: Relationship toacademic achievement. Egypt. Journal of psychiatry, 18, 2 July.

- Essawy, H., Imam, K.: Autistic Traits and challenging behavior in Egyptian learning disability children: A new hope of treatment planning. 1st International Pan Africa Congress of psychiatry, Cairo 16- 18 December 1998, p 104.

- English, H. B. English, A.,: A Comprehensive Dictionary of psychology and psychoanalytic terms. London, Longman 1958.

- Gaddes, W.: Learning disability: Prevalence estimates and the need for definition. In knights, R., Bakker, D. S. (eds), Theneuropsychology of learning disorders. Baltimore, University Park Press, 1976.

------------------ : L . D and brain , Aneure – P sychological approa ch . Neu york , Springer – Verlage , 1980 .

- Geary, D. C. Jenning, S. M., et al: The Diagnostic Accuracy of the L. N. N. B "e" for 9- 12 yrs Learning Disabled Children. School of Psychology Review, 1984 (Sum) vol. 13 (3) pp. 375-380.

- Geary, D. C., Bilger, J. W.: The L.N.N.B 'C': A Comparison of learning disabled and normal children on Full I. Q. Perceptual and Motor Skills, 1984 (Feb.) vol. 58 (1) pp. 115- 118.

- Geldard, K., Geldard, D.: Counseling children, A practical introduction. London, Sage publication, 1997.

- Gibb, G., Young, J., Allred, K. et al: A team based junior high inclusion program: Parents perceptions and feedback. Journal of remedial and specific education. Vol. 18, no. 4, July, August 1997, pp 243- 249.

- Gilger, J. W. Geary, D. C.: Performance on the L.N.N.B "C". A comparison of children with and without significant WISC- R V. I Q- P.I.Q Discrepancies. Journal of clinical psychology, 1985. Nov. vol. 41 (6) pp. 806- 811.

- Golden, C. J.: Luria Nebraska Neuropsychological Battery Manual. Los Angolos, California, Western Psychological Services, 1987.

- Goldestien, F. C.,: Manging attention and learning disorders in/late adolescence andadulthood: A guide for practioners. New York, John Wiely & Sons, 1997.

- Greenberg : M. T., Kushe. C. A.: The PATHS curriculum Providing alternative thinking strategies: Vol. 1. Facilitating and reinforcing emotional understanding and developmental – Univ. of Washington press, Seattle, 1992.

Gutierrez, S. D., Revuelfa, J. B., Momarler, B. C., Colomer, P, The association between iron deficiency and L. D. in preschoolers. Gac Santi Sep - 6(32) 1992, pp 207- 218.

- Haans, K.: Abnormal Psychology. New York, Van Nostrand company, 1979.

- Hallhan, P. D., Kauffman, M. J., Lioyed, J. W.,: An introduction to learning disabilities. Boston, All yon, Bacon, 1994.

---------------- : Kauffman , M . G . , L l oyd , G . W . : An Introducation tolearning Disabilities . Boston , A ll yon , Bacon,1996 .

- Hammil , D . D . : On defining learning disabilities : an emerging conseensus . G . L .Disabilities : 23 , pp 74 – 84, 1990.

- Hargourv , P. : Neurological correlates of learning disorders. Journal of Amer. Acad. Child Adolescents psychiatry, 1984, 28 (1) pp. 314 – 318.

- Harris , C .A . Mercer , C . D . : Teaching intial multiplication

Skills To students with disabilities in general education Classrooms . L . D . Reseacher and practice , 10 . (3) , pp 180 – 195 .

- Harrè, R., Lamb R.: The dictionary of developmental educational psychology. Cambridge, Massachusetts, The met press company, 1986.

- Henley, M. Ramsey, R. S., Alogzzine, R. F.,: Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities. Boston, Allyoand Bacon, 3 rd edition, 1999.

- Herbert, M.: clinical child psychology. New York, John Wiely sons 1991.

- Hinshow, S. P.: Externalized behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and undelyind mechanisms. Psychological Bulletin, 111, 1992, pp 127- 155.

- Hornsby, D. B.: Overcoming dyslexia, A straight forward guide for families and teachers. London, Vermilion company, 1996.

- Hughes , J .M . : Reading and Reading faiura . London , Evans Brothers , 1975 .

- Hyman, L. N. An investigation of the neuropsychological characteristics of learning disabled children as

measured by L. N. N. B "C" Dissertation Abstract International B vol. 44 no. 11 May 1983 p. 1589- B.

- Hyrid, G. W., Clikemean, S. E.: Dyslexia and neurodevelopment pathology: Relationships to cognition, intelligence and reading acquision. Journal of L. D. 1989, pp. 204- 222.

- Iman Kamel Ibrahim: Psychiatric Comorbidity in Children with L. D. Ein Shams University, Postgraduate Institute of Childhood Studies. Medical Department Master degree (unpublished), 2000.

- I. C. D. : "Classification of mental and Behavioral Disorders" World HealthOrganization, Geneva, 1992.

- Johannakasin, L.: Classroom Management: Methods and Techniques for elementary and secondary teachers. New York, Longman, 2nd edition, 1988.

- Jong, P. F.: The relation between students behavior at home and attention and achievements in elementary school. Journal of Educational Psychology, volume 63 part 2, June 1993, pp 202- 205.

- Jonson, L. et al: Improving students behaviors. Master research project, St. XavierUniversity of Illinois, 1995.
- Kamphaus, K. W.: Assessing exceptional children: learning disability, brain injuries and emotional and behavioral problems.
- Kamphaus, R. W.: Clinical assessment of children's intelligence. Massachusetts, Allyn and Bacon, 1993.
- Kaplan, H. J., Sadock,B. J.: Synopsis of psychiatry, behavioral sciences, clinical psychiatry. Baltimore, Maryland, Mass publishing company 7th edition, 1995.
- Kaplan, R. M., Sauzzo, D. P.: Psychological testing principles, applications and/ issues. California, Brook Cole publications company, 3rd edition, 1993.
- Kershner, J. R.: Self concept and I. Q. as predictors of remedial success in children with learning disabilities. Journal of L. D., 1990, June- July, vol. 23 (6), pp. 368- 374.
- Kershner, J. B., et al: Two years/ Evolution of the Tomatis listening training program with L. C. children. L. Disabilities I. Quarterly, V B no. 1 winter 1990, pp 43- 53.

- Kilpatrick, D. A., Lewandowski, L. J.: Validity of screaming tests for learning disabilities: A comparison of three measures. Journal of psychoeducational assessment vol. 14 (1) Mar. 1996, pp 41- 53.

- Kirk , S . : Tht Learning – Disabled preschool child .Teaching Expectional chiltdren Vol 19 (2) pp78 –80 , 1987 .

- Kirk. S. A., Anastasiow, N., J.,Gallagher, J. J.: Educating expectional children. Boston, Houghton Mifflin company, 1993.

- Kosic, L. Development dyscalculia. Journal of L. D. vol. pp 164- 177.

- Krumboltz, I., Thoresen, C: Counseling method. New York, Rinehart, Winston.19

- Lagresa, A. M., Mesibou, A. G.,: Facilitation interpersonal functioning with peers in learning disabled children. Journal of L. D. vol. 14 (4), 1981, pp 197- 199 in psychological abstract. Vol. 66 no. 1, 1980.

- Lamb, S. J., Bibby, P. A., Wood, D. J., Leyden, G.: An intervension programme for children with moderate L. D. British journal of education psychology, vol. 68, part 44 December 1998 pp 493- 503

- Levine, M.: Learning abilities and disabilities. Cambridge, Educators publishing service, Inc., 1984
- Lewis, E. C.,: The psychology of counseling. New York, Holt Rinhart & Wiston, 1970.
-Lewis, R. B.: Learning disabilities: exceptional children and adults, an introduction to special education, New York, Scatt Forsman publishing company, 1988.
- Licht, G. L: Causal attribution of L. disabled children: Individual differences and their implication persistence. Journal of educational psychology vol. 77, no (2), 1985.
- Lloyd, J. W.: Curry school of education, Journal (a) Virginia internet, 1994.
- Lovett, M. W.: Reading writing, and remediation: perspective on the dyslexic learning disability from remedial outcome data, Baltimore, University Park press, 1991,pp 290- 303
- Luria , A . : Higher cortical function in man . New York , basic books , 2 nd edition , 1980
- Mccongaughly, S., Rutter, D.: Social competence and behavioral problems of L. D. boys age 6-



16. journal of L. D. Vol. 19 April 1986, pp 39- 45.

Mckinney, C. D., James, L. N.,: Longitudinal research on behavioral characteristics of children with learning disabilities Journal of L. D., March, 1989, 22 (3) pp. 141- 150

McNamara, B. E.: Learning disabilities: Appropriate practices for divers population. New York, state university press 1998.

Mercer, C. D.: Students dents with Learning Disabinites . London , Charles , E . Merrill puplishing Co . 2 nd ed , 1983.

- Microsoft Internet Explorer,: Causes of learning disabilities and attention. 1998, pp 3: 4.

- Montogomery, M. S.: Self concept and children with learning disabilities British Journal of psychiatry. May 1994,

- Myera, D. S., Jerry, J. D., Mayers, F. C.,: Utility of L. N. N. B. 'C' Revision inevaluation of reading disabled children. Archives of clinical neuropsychology vol. 4 (3) 1989, pp 201- 215.

- Myklebust , H . R . : Minimal brain damaga in thildren (Final Report , U. S . P . H . S . Contract 108 – 65 – 142) Evanston , North Westen Univ

University Publications , 1969 .

- Nietzel, M. T., Bernstein, R. M.,: Clinical Psychology. New Jersey, Prentic Hel, 4th edition, 1994.
- Ochlers, S., Judy, S. T.: L N N B 'C' Discrimination between learning disabled and slow- learner children. Journal of psychoeducational assessment. Vol 6 (1), March 1988, pp 24- 34.
- Okasa, A., Khaled, A., AL-Etrabi et al: Academic underachievement among Egyptian children. Egyptian Journal of psychiatry. 11. 1988, pp 127- 142.
- Ottbaurg, S. D.: Education Today: Parents Involvement Handbook. Boston educational publishing group, 2nd edition, 1996.
- Parker, S., Zuckerman, B.: Behavioral and developmental pediatrics. A handbook for primary care. U. S. A., printed in library of congress.
- Payne, J . S , Polloway , E . A . , S mith , J . E . : Strategies for taching the mentally retarded . OhioColumbus , Charles E. N errill , 2 ed , 1981 .
- Pennington, B. F.: Diagnosis learning disabilities. New York, the Guilford press, 1991.
- Petterson, C. M.: The Validity of LNNB. C with Mild Metal retardation, Dissertation Abstract International B Vol. 52, No. 2, August, 1991

- Pettijohn, T.: The Encyclopedic Dictionary of Psychology. Ohio, The Dusghkin publishing company. 3rd edition, 1986.
- Pfeiffer, S. I et al: A comparison of the L. N. N. B. 'C'. Perceptual and Motor Skills 1987, (Dec.), Vol 65 (3) pp. 911 – 916 .
- Rakhawy, Y.: Egyptian handbook of clinical & psychiatry Cairo, (publisher not mentioned), 1998.
- Ramsey, H. M., Alogzzine, R. F.: Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities Bosten, Ayllon and Bacon, 3rd edition, 1999.
- Reber, A.: The Penguin Dictionary of psychology. London Briten Penguin Book, 1985.
- Regnier, W. L.: The counsel for exceptional education. Paper presented at the annual convention. Minneapolis, M N April, 1998 pp 15- 19.
- Richard , G . P., Samaels , S . I ., Turnae , J., :Sustained and selective attentive attention in children with L . D .S . L . D , Vol 23 (3), pp 129- 136 , 1990.
- Robins, G. R.: The Differential Sensitivity of the L. N. N. B. 'C' with learningdisabled language impaired and normal children. Dissertation Abstract International A vol. 47 no. 10 April 1987. p 125. A.

International A vol. 47 no. 10 April 1987, p 125. A.

- Robins , P . M ., : Acomperis of behavioral and attentional functioning in children daignosed as hi peractive or L .D .Journal of Abnormal Psycholgy , Feb , 1992 , 20 (1) pp65-82.

- Rose, S. R.: Group work with children and adolescents, prevention and intervention in school and community systems, California, Sage publication, 1998.

- Rosebaum, P., Szatmarie, P., Sagal, S.: Can learning disabilities in children who were extremely low birth weight be identified at school entry? Journal of developmental behavioral pediatric Oct., 1992, vol. 13 (5)pp 356- 362.

- Rourke, B. P., Strang, J. D.: Subtypes of reading and arithmetic disabilities: a neuropsychological analysis in Developmental Neuropsychiatry. Rutter, M., New York, Guilford Press, 1983

- Rutter, M.: Developmental Neuropsychology. New York, Guliford press, 1983.

- --------, M., Hersov, L.: Child and adolescent psychiatry: Modern approaches. London, Blackwell scientific publication, 1987.

-Saher Abdo Gaber: Attention and Iron deficiency in Egyptian school children institute of postgraduate childhood studies- medical department (unpublished) 1990.

- Salven, K. A., Undheim, J. O.:Screening for Learning Disabilities with teaching rating scales Journal of L. D.,Jan. 1994, vol. 27 (1) no. 1 pp 61- 70

-Schmide, J. J.: Counselling in schools, essentional services and comprehensive programs. Boston. Allyon & Bacon, 3rd edition, 1999.

-Schwartz, G.: The analysis of Brain Function- A new approach to the assessment of children with learning disables. Paper presented at the international council of psychologist, Los Angeles, CA, August, 1981.

- Shapiero, B., Gallico, R.: Learning disabilities. Pediatric clinic of north America. Vol. 40 no. 3 June 199 pp 491- 505.

- Siegle, R. E.: The development of working memory in normally achieving and sub-types of L. D children. Journal of L. D. vol. 60 no. 3. 1989, pp 973- 980.

- Silliman ,R . , Ford , C . : Aninclusion model for children With L . D . Puilding classroom partnerships G . Topics in language Disorder , 19 (3) , pp1 – 18 , 1999.

- Sipay, E. R. Harris, A. J.: How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods. New York, Longman, 8th edition, 1985.

- Smith, S. M.: Familial dyslexia. Use of genetic linkage data to define subtypes. Journal of American child and adolescence psychiatry, pp 189- 204.

- Snow, J., Hynd, G.: Factor structure of the Luria Nebraska neuropsychology Battery "C" with L. D. children, Journal of school psychology, vol. 23 (3) Feb 1985, pp 255- 271.

- Squire, R. L.: Encyclopedia of learning and memory, New York, Macmillan publishing company, 1992.

- Stanford, L. D., Hynd, G. W.: Congruence of behavioral symptomatology in children with ADHD, ADD, L. D. J. of L. D, April 1994, vol. 27 (4) pp 243: 253

- Stone, W. L., Greca, L. A.: The social status children with learning disabilities: a reexamination Journal of L. D., Jan, 1990, vol 23 (1) pp. 32- 37.

Education Research. Journal of L. D. vol. 27 (4) no. 2 Jan. 1993, pp 143- 170.

- Swerting, L. S., Sternberg, R. J.: Perspective on learning disabilities Biological, cognitive, contextual. Boulder Colrado, Westview press, 1999.
- Taylor, R. G., Hack, M., Klein, N.: The relation between L.D. and persisting delinquency. J. learn. Dis., 1995, 26, pp. 703 – 719.
- Teeter, P. A., Boliek, C. A., et al: Diagnostic utility of the critical level formula and the clinical summary scales of the L. N N B 'C' with learning disability. Developmental neuropsychologic. Vol 2 (2) 1986, pp 125- 135.
- Temple, C. M.: Surface dyslexia: variation within a syndrome. In Patterson, K. K, Coltheart, J. C. (eds) Surface dyslexia. London, Routledge and Kegan- Paul publishers, 1985.

Uno, A. Kaga, M., Inagaki, M.: A specific disorder of Kanji writing observed in a learning- disabled child- cognitive- psychological and neuropsychological analysis. No – to- Hattatsu 1995 Sep., 27(5) pp 395- 400.

- Walker, E., Roberts, M. C: A handbook of clinical child psychology. New York, John Wiely sons, 1983.
- Whitebourne, A., Krauss, S.,: Abnormal Psychology. Boston, Brown Beuchmark Publishers, 1997.

- Weponan, C. A.: auditory perception and imperception , Perceptual and learning disability in children . (Vol 2) Syracuse , L . J . Syracuse university press .
- Wienke, W. D., Miller, J.: Preparing for rural special education in the 21st century conference. Proceedings of the American Counsil on rural special education 18th, Charleston, SC, March, 1998, pp 25- 28.
- Winter, T. D.: Selective attention of hyperactivity, learning disabled and non-disabled young mates. A single detection analysis
- Wong, B. Y.: Learning about learning disabilities. California Academic press, 1991.
- Wossun, D. J.: Neuropsychologic Issues in children with disabilities. Comprehensive therapy. New York, Oxford university, 1994,
- Yule , W. , Rutter , M . : Reading and other Learning Difficulties . In Rutter , M . , Child and Adolescent Psychiatry : Modern approaches , St . Louis Mosby , 1985 .

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١)

مفتاح تصحيح اختبار رسم الرجل

١ - وجودا الرأس .
٢ - وجود الرقبة .
٣ - وحدة الرقبة من بعدين .
٤ - وجود أحدى العينين أو كليهما .
٥ - تفاصيل العين (توضيح الرموش أو الحواجب) .
٦ - تفاصيل العين (توضيح انسان العين).
٧ - تفاصيل العين (توضيح النسب) .
٨ - تفاصيل العين (توضيح بريق أو أتجاه العين) .
٩ - وجود الأنف .
١٠ - وجود الأنف من بعدين .
١١ - وجود الفــم .
١٢ - وجود الشفاه والانف من بعدين .
١٤ - وجود كل من الذقن والجبهة .
١٥ - بروز الذقن ووضوح تباينها عن الجزء السفلى للشفاه .
١٦ - توضيح خـــط الفـــك .
١٧ - وجود قنطرة الانف (منحنى الأنف)
١٨ - وجود الشعر (أى توضيح اعلى الراس يعبر عن الشعر)
١٩ - وجود الشعر (توضيح الشعر فى اكثر من محيط بلا أعتناء أو تظليل)
٢٠ - وجود الشعر (توضيح اى نموذج الشعر مثل : السوالف ، الخصلة الأمامية ،الخ.
٢١ - وجود الشعر (تنسيق وتظليل نموذج الشعر المفتوح) .
٢٢ - وجـــود الأذن .
٢٣ - تناسب الأذن فى موضعها الصحيح من الرأس .
٢٤ - وجود الأصابع .
٢٥ - وجود الأصابع (توضيح العدد الصحيح للأصباع) .
٢٦ - وجود الأصابع (توضيح تفاصيل الأصابع) .
٢٧ - وجود الأصابع (الوضع الصحيح للابهام) .

٢٨ – وجود اليدين (توضيح راحة اليد) ٠

٢٩ – وجود معصم اليد أو مفصل الساق ٠

٣٠ – وجودا الزراعين ٠

٣١ – وجود الأكتاف ٠

٣٢ – وجود الأكتاف (تحديدها بطريقة أكثر دقة) ٠

٣٣ – وجود الأذرع من الجانب أو ترابطها فى نشاط ٠

٣٤ – وجود مفصل المرفق (الكوع) ٠

٣٥ – وجود الساقين ٠

٣٦ – وجود الورك (الفخذ من أعلى) ٠

٣٧ – وجود الورك (تحديده بطريقة أكثر دقة) ٠

٣٨ – وجود مفصل الركبة ٠

٣٩ – وجود الأقـــدام ٠

٤٠ – وجود الأقدام (توضيح التناسب فى ابعاد القدم) ٠

٤١ – وجود الأقدام (توضيح كعب القدم) ٠

٤٢ – وجود الاقدام (توضيح الرسم المنظورى للقدم) ٠

٤٣ – وجود الاقدام (توضيح تفاصيل القدم) ٠

٤٤ – توضيح اتصال كل من الذراعين والساقين بالجذع ٠

٤٥ – توضيح اتصال كل من الذراعين والساقين بالجذع (بطريقة أكثر دقة) ٠

٤٦ – وجـــود الجذع ٠

٤٧ – توضيح تناسب الجذع من بعدين ٠

٤٨ – توضيح تناسب الرأس مع الجذع (على أن يكون ليس من نصف ولا أصغر من عشر الجذع) ٠

٤٩ – توضيح تناسب الرأس مع الجذع (على أن يكون ليس أكثر من ثلث ولا أصغر مـــن خمس الجذع) ٠

٥٠ – تناسب فى أبعاد الوجه٠

٥١ – التناسب فى أبعاد الذراعين ٠

٥٢ – التناسب فى أبعاد الذراعين (بطريقة أكثر دقة) ٠

٥٣ – التناسب فى الساقين ٠

٥٤ – تناسب وجود الأطراف وأن يكونوا من بعدين ٠

٥٥ – وجود الملابس (أى توضيح يعبر عن وجود الملابس) .

٥٦ – وجود الملابس (وجود قطعتين من الملابس على الأقل) .

٥٧ – وجود الملابس (عَدم الشفافية مع تحديد نهاية الاسورة والبنطلون)

٥٨ – وجود الملابس (وجود أربع قطع من الملابس على الأقل) .

٥٩ – وجود الملابس (رسم بدلة كاملة) .

٦٠ – الرسم الجانبى (البروفيل) .

٦١ – الرسم الجانبى (البروفيل) بطريقة أكثر دقة .

٦٢ – الرسم الكامل من الوجهة الأمامية .

٦٣ – التوافق الحركى للخطوط .

٦٤ – التوافق الحركى للاتصال .

٦٥ – أفضل توافق الحركى .

٦٦ – الشكل والخطوط المباشرة (لاطار الرأس) .

٦٧ – الشكل والخطوط المباشرة (لاطار الجزع) .

٦٨ – الشكل والخطوط المباشرة (لاطار الأطراف) .

٦٩ – الشكل والخطوط المباشرة (سمات وملامح الوجه) .

٧٠ – الرسم فى صورة كروكيات (سكيتشن) .

٧١ – الرسم المثالى أو النموذجى .

٧٢ – توضيح حركة الذراعين .

٧٣ – توضيح حركة الساقين .

إستمارة بيانات عن الحالة

أولاً : بيانات أولية عن الطفل :

١ – الأسم ثلاثياً : ٢ – الجنس :

٣ – تاريخ الميلاد : ٤ – العمر:

٥ – السنة الدراسية : ٦ –

٧ – عدد مرات الرسوب: ٨ – اليد المستخدمة:

ثانياً : بيانات تتعلق بالأم :

١ – الأسم السن محل الأقامة

٢ – تاريخ الحاله

أ – الأمـــراض التـــي اصابتها أثناء فترة الحمل خاصة الشهور الأولي (حصبة ألمانى غدة نكفية)

ب – هل كانت تتناول عقاقير أثناء الشهور الأولي للحمل؟

ج – هل تعرضت للإشاعات في المرحلة المبكرة للحمل؟

د – كانت تدخن اثناء الحمل؟

ه – هل كان الزوج يدخن بالمنزل؟

و – أي إصـــابات آخـــرى تعرضـــت لها (سقوط من مكان مرتفع – حوادث سيارات او أي اسباب أخرى تذكر)

ه – هل أخذت تطعيمات اثناء فترة الحمل الأولى

هل كان الحمل في اكثر من طفل؟

أي بيانات آخرى تضاف في هذا الجزء.

ثالثاً : الإصابات اثناء الولادة:

أ – مكان الولاده المنزل ام المستشفي هل استخدم ملقط (جفت)؟

ب – هل الولادة طبيعية اذا كانت الاجابة بلا تعطي باقي الاسئلة؟

- هل استخرج الطفل دون صراخ؟ هـــل الطفـــل مكتمل النمو (٧ أشهر ام ولد ناقص النمو)
- هل ادخل العناية المركزة؟ أذا كانت الإجابة بنعم تحدد المدة.

رابعاً : إصابات بعد الولادة

أ - هل سقط من مكان مرتفع

ب - هل اصيب داخل المستشفي

ج - هل اصيب بتشنجات وتعاطي علاج (تقليدي أو طبي) او أي مرض آخر يذكر.

د - تاريخ اول إصابة (حمي تشنجات)

تاريخ آخر نوبه في حالة الأصابه بالصرع.

خامساً: الفحوصات التي اجريت علي المخ.

أ - اشعه عادية   ب - رسم دماغ

ج - موجات فوق صوتيه   د - اشعه مقطعيه بالحاسب الالكتروني

ه - رسم خريطه للمخ   و - عمليات جراحية

ز - أي بيانات آخرى تذكر   ح- رسم دماغ كهربي

مقياس تحديد المستوي والطبقة الإجتماعية الاقتصادية

د / فاروق شوقي البوهي
مدرس أصول التربية
بكلية التربية - جامعة الاسكندرية

أولاً : محور الوظيفة :

نتيجة لما طرأ علي المجتمع المصري من تغييرات أعقبت سياسة الانفتاح الاقتصادى بعد حرب أكتوبر سنة ١٩٧٣، فلقد أعطيت المرتبة الأولي لوظائف الأعمال الحرة، تلك المتمثلة في تجارة الجملة والتصدير والاستيراد والمقاولات، ويليها في المرتبة في نطاق محور الوظيفة كبار موظفى الدولة في ولكل مستوى من المستويات السابقة داخل نطاق الوظيفة وزن أو معامل كما يلي :

المستوي	الوظيفة	الوزن
الأولى	تجارة الجملة والتصدير والاستيراد والمقاولات	١
الثانية	كبار موظفي الدولة والوزراء ورؤساء مجالس إدارة الشركات ومديرى الجامعات	٢
الثالثة	أصحاب الكادرات الخاصة مثل رجال القضاء وكبار ضباط الجيش والبوليس وأساتذة الجامعات وأصحاب المهن الحرة كالأطباء والصيادلة والمحاسبين والمحاميين وأصحاب الأراضي الزراعية أكبر من ١٠٠ فدان.	٣
الرابعة	صغار التجار وأصحاب الأراضي الزراعية أقل من ٥٠ فدان	٤
الخامسة	موظفى الحكومة والقطاع العام والبنوك والشركات والحاصلين علي شهادات وتأهيلاً عالياً	٥
السادسة	الفنيين والعمال المهرة من خريجي المعاهد العليا والثانوية الفنية ومعلمي التعليم الأساسي	٦
السابعة	العمال العاديين غير المؤهلين العاملين في الصناعة والحرف المختلفة والعمال الزراعيين	٧

ولقد أعطي للوظيفة معامل (٤) فمثلاً إذا كان الفرد من أصحاب الوظائف في المرتبة الثالث مثل أساتذة الجامعات فإن القيمة العددية المتحصل عليها لتحديد المستوي الإجتماعى ـ ٣ X٤ = ١٢

المحول الثاني، نوع السكن :

لقـــد أخذ في الاعتبار العلاقة بين عدد أفراد العائلة وعدد الغرف وكذلك توفر أو عدم توفر الوسائل المادية مثل المرافق والكهرباء، الماء، المجاري، حديقة ....إلخ، ولقد أخذ في الإعتـــبار أبعـــاد الأزمة السكانية التي تاخذ بالمجتمع المصري نتيجة الزيادة السكانية وقلة المعـــروض من المساكن مما يؤدى إلي ارتفاع قيمتها عن التكلفة الحقيقية وتم تقسيم نوع السكن إلي سبع مستويات بسبعة أوزان من (١) إلي (٧).

ولقد أعطي لنوع السكن المعامل (٢)، وهذه المستويات هي :

المستوي	نوع السكن	الوزن
الأول	فيلا توجد بها حديقة والعلاقة بين عدد الأفراد وعدد الغرف = ١ عدد الأفراد / عدد الغرف =١	١
الثاني	ســكن ممتاز فى عمارة بها أسانسير وبواب والعلاقة بين عدد الأفراد وعدد الغرف = ١	٢
الثالث	سكن جيد في عمارة من الأسكان الممتاز عدد الأفراد / عدد الغرف =١,٥	٣
الرابع	إسكان متوسط عدد الأفراد / عدد الغرف =٢	٤
الخامس	إسكان عادي (شعبي)	٥
السادس	بالمرافق (مياه، كهرباء،مجاري) عدد الأفراد / عدد الغرف =٣ (أ) سكن فقير غير مكتمل المرافق وبدون دورات مياه والعلاقة بين عدد الأفراد وعددالغرف = ٣	٦

	عدد الأفراد =٣ عدد الغرف ______ (ب) سكن فقير شعبى يحتوي علي مرافق وتكون العلاقة عدد الأفراد =٤ عدد الغرف ______	
السابع	بناء غير ثابت، خيام، مقابر، إسكان ريفي لا يحتوي علي مرافق	٧

وفي مثالنا السابق لأستاذ الجامعة، الذي يقتني سكن جيد (المستوي الثالث)، والوزن المعطي له ٣ ومعامل محور السكن ٢ فتكون القيمة المتحصل عليها في هذا المحور هي :

٣ X ٢ = ٦

المحور الثالث، المستوي التعليمي:

لقد بينت الدراسات والأبحاث أن المستوي التعليمي له ارتباط بالطبقة الاجتماعية التي تقرر بالدرجة الأولى التقدم التعليمي، وكما يقوم البروفسور تورستن هوسن Torsten Husen (١) السويدي، فلقد تبين أن العوامل الاجتماعية متصلة بإختيار نوع التعليم.

ولذلك تم تقسيم المستوي التعليمي إلي سبع مستويات أيضاً، وحيث وجد من الدراسات أن هناك ارتباط مرتفع بين الطبقة الإجتماعية والمستوي الاقتصادي ونوع مستوي التعليم بلغ (ر = ٠,٥٨)

المستوي التعليمي

المستوي التعليمي	الوزن
شهادة أعلي من المستوي الجامعى (ماجستير، دكتوراه)	١
شهادة البكالوريس أو الليسانس	٢
شهادة المعاهد الفنية العليا	٣
شهادة الثانوية العامة أو فنية متوسطة	٤
شهادة الإعدادية ومراكز التدريب المهني	٥
شهادة الابتدائية	٦
أقل من الشهادة الإبتدائية	٧

والدرجـــة التـــي يحصـــل علـــيها الفرد = الوزن X المعامل (٣) وفي المثال أستاذ الجامعة، يكون الدرجة المتحصل عليها هي = ١ X ٣ = ٣

مصادر الدخل

الرتبة	مصادر الدخل	الوزن
١	ثروة موروثة لا تقل عن عشرة آلاف جنيه	١
٢	ثـــروات نتـــيجة لممارســـة الأعمـــال الحرة (مقاولات، استيراد، تصدير وتجارة الجملة)	٢
٣	أربـــاح تجارية (التجارة الصغيرة وارباح المهن الحرة للأطباء والصيادلة والمهندسين وكبار الحرفيين)	٣
٤	راتب الوظيفة والحوافز المقررة لها	٤
٥	المعاشات	٥
٦	مساعدات خاصة من الأهل والأقارب	٦
٧	معاشات استثنائية وإعانات خيرية	٧

وبالنســـبة لمثال أستاذ الجامعة فإن الدرجة المتحصل عليها في هذا المحور = الوزن X المعامل = ٤ X ٣ = ١٢

المحور الخامس : مستويات الدخل (خاص بتحديد المستوي الاقتصادي)

توزيعات الدخل :

المستوي	قيمة الدخل المستوي بالجنيه المصري	الوزن
الأول	١٠ ألاف جنيه فأكثر	١
الثاني	أقل من عشرة آلاف جنيه حتي ٦٠٠٠	٢
الثالث	أقل من ٦٠٠٠ جنيه حتي ٤٨٠٠ جنيه	٣
الرابع	أقل من ٤٨٠٠ جنيه حتي ٣٤٠٠ جنيه	٤
الخامس	أقل من ٢٤٠٠ جنيه حتي ١٢٠٠ جنيه	٥
السادس	أقل من ١٢٠٠ جنيه حتى ٦٠٠ جنيه	٦
السابع	أقل من ٦٠٠ جنيه سنوياً	٧

وبالنسبة لأستاذ الجامعة في مثالنا فإن رتبة الدخل لديه مع الأخذ في الاعتبار الحوافز هي الرتبة الرابعة، ومعامل توزيع الدخل ٣ فتكون الدرجة = ٤ X٣ = ١٢

طريقة حساب رتبة المستوي الاجتماعي:

يتم حساب رتبة المستوي الاجتماعي للفرد، بحساب درجات المحاور السابقة والحصول علـــي مجموع هذه الدرجات يحدد القيمة الكمية لمستوي الفرد الاجتماعي وطريقة حسابها كما يلي:

- رتبة الوظيفة (الوزن) ظ × المعامل ٤.
- رتبة نوع السكن (الوزن) س × المعامل٢.
- رتبة المستوي التعليمي (الوزن) و × المعامل ٣.
- رتبة مصادر الدخل (الوزن) و × المعامل ٣.

ثم يكون المستوي الاجتماعي

= ظ × ٤ + س × ٢ + ع × و × ٣

وفي مثال أستاذ الجامعة السابقة يكون مستواه الاجتماعي

= ١٢ + ٦ + ٣ + ١٢ = ٣٣

تحديد مكان الطبقة الاجتماعية - الاقتصادية

وفقـــاً للمســـتويات الاجتماعية المتحصل عليها في الدراسة الاستطلاعية ومن خلال بعـــض الدراسات التي استخدمت معادلة وارنر Warner التى طبقت علي المجتمع الفرنسي وتقســـيم روبـــرت هافيجهيرســـت في دراسته للعلاقه بين التعليم والحراك الاجتماعي عام ١٩٥٨ اعـــتمد تقســـيم الطـــبقات الاجتماعية إلي الطبقة العليا، الطبقة المتوسطة - العالية، الطبقة المتوسطة - الدنيا، الطبقة العاملة - العليا، الطبقة العاملة - الدنيا.

ومـــن خلال استعراض هذه الدراسات فلقد أدخل تعديل على الطبقة الأخيرة حيث أن مفهـــوم العمـــل يرتـــبط بكل الطبقات فأطلق عليها الطبقة الدنيا بقسميها الأعلي والمنخفض وبحساب المعاملات السابقة يتم تحديد الطبقة الاجتماعية وفقاً للتقسيم الآتى:

الطبقة	المدى
الطبقة العليا	من ١٢ إلى ٢٢
الطبقة المتوسطة العليا	من ٢٥ إلي ٣٤
الطبقة الدنيا - المستوي الأعلي فيها	من ٣٧ إلي ٥٠
الطبقة الدنيا - المستوي المنخفض	من ٦٣ إلى ٨٤

وفـــي مـــثال أســـتاذ الجامعة السابق يمكننا تحديد طبقته الاجتماعية بمعرفتنا لقيمة المستوي الاجتماعي له وهي ٣٣ فنجدها الطبقة المتوسطة العليا.

طريقة حساب المستوي الاقتصادي:

يتم تحديد المستوي الاقتصادي للفرد بناء علي معرفة درجاته في المحاور الآتية:

الوظيفة، المستوي التعليمي، نوع السكن، نسب توزيع الدخل كالآتى:

- رتبة الوظيفة ظ × ٤
- رتبة السكن س × ٢
- رتبة المستوي التعليمي ع × ٤
- رتبة توزيع الدخل ت ×٣

فيكون المستوي الاقتصادي محسوباً بالمعادلة

م.ق = ظ × ٤ + س × ٢ + ع × ٤ + ت ×٣

وفي مثال أستاذ الجامعة نجد أوجه المستوي الاقتصادي له هي :

م.ق لأستاذ الجامعة = ١٢ + ٦ + ٤ + ١٢ = ٣٤

وبالـرجوع إلـى معايير تحديد الطبقة الإجتماعية - الاقتصادية نجده في الطبقه المتوسطه الدنيا اقتصادياً.

الثبات :

يعبر ثبات المقياس عن درجة اتفاق نتائج تطبيقه علي عينات مختلفه بطريقه التصنيف علي عينه من طلبة الكليات المختلفه حيث يمثلون أبناء الطبقات المختلفة الموجودة في المجتمع وبعـد حساب النتائج وبإستخدام معادله سيبرمان براون وجد أن معامل ثبات الاستمارة بلغ ٠,٨٦ فى ارتباطه بجداول الضرائب التصاعدية المأخوذ بها في مصر.

ومـن معـامل الأرتباط هذا يتضح أن للوريد الكلية لحساب الطبقة الاجتماعية - الاقتصادية ثـبات إحصائي يجعله مرضي مما يجعله صالحاً للتطبيق علي الأفراد والجماعات للأغراض العلمية والعملية.

كما وجد أن الارتباط بين موقع الفرد في طبقة اجتماعية معينه وطبقة اجتماعية يبلغ ٠,٧٥ .

الصدق:

اعـتمد فـي طريقة حساب الصدق علي اختيار ١٠ محكمين من أساتذة الجامعة المصريين العامليـن بجامعـة قسـطنطينية بالجزائر، ٥ أشخاص من أساتذة الجامعة المهتمين بالعلوم الإجتماعـية والاقتصادية بالجامعات المصرين وعرضت عليهم الاستمارة ومعاييرها وحسب معـامل صدق الاستجابات لتحديد الطبقة الاجتماعية - الاقتصادية فوجد معامل صدق مرتفع إذ بلغت نسبة الموافق على معايير الحكم علي نوع الطبقة نسبة ٩٥%.

بالإضـافة للاعتماد علي صدق المحتوى بالاستناد علي مقارنة المعايير المستخدمة بالمعايير المحـددة فـي الـبلاد الأخـري مـثل فرنسـا (معادلة وارنر)، الولايات الأمريكية تقسيم

هافيجهيرســت، وبالمقارنة بين النتائج المتحصل عليها من هاتين وهذه الأاة وجد أن معامل الارتباط يبلغ ٠,٩٦.

ملاحظات يجب مراعاتها عند استخدام معايير الطبقة الاقتصادية – الاجتماعية:

١ – عــند وجــود كل من الزوجين يعمل يتم حساب المستوي الاجتماعي – الاقتصادى لكلاً منهما علي حدة، ثم يجمع القيم المتحصل عليها لكل منهما ويؤخذ المتوسط بالقسم علي (٢) لتحديد نوع الطبقة الاجتماعية – الاقتصادية للأسرة.

٢ – بالنسبة للعاملين في الخارج في محور مصادر الدخل يأخذ رتبة راتب الوظيفة إذ كانوا فــي إعــارات أو متعاقديــن علي وظائف حكومية أو أهلية، وبالنسبة للفئات الأخري ممن يعملــون برأســمال خاص في المقاولات أو التجارة في الخارج يحددوا في الرتبة الثانية أو الثالثة حسب التوصيف المحدد لكل مستوي.

دراسة الحالة Case History

وتشتمل دراسة الحالة علي ١١ بعداً

أولاً : البعد الذى يتعلق ببيانات عن الحالة :

أ. الأسم ثلاثياً : ب. السن :

ج. الفصل الدراسي : د. عدد مرات الرسوب :

تاريخ اليوم : مصدر المعلومات ١ -

الجنس : وصلة قرابته للحالة ٢-

ثانياً : وصف مفصل للمشكلة عن لسان الحالة أ. مصدر المعلومات.

ب. مدرس الفصل :

ج. ملحوظات الباحثة :

ثالثاً : ملعومات عن الأب:

أ. اسم الإب : ب. محل الميلاد : ج. تاريخ الميلاد:

د. مستوي تعليم الأب : ه. العمل الحالي: و. الأعمال السابقة ان وجدت:

عدد مرات الحمل عدد مرات الإجهاض

هل الأم علي قيد الحياة

زوج أم

أي بيانات أخري يري ضرورة إضافتها

خامساً : بيانات عن الأخوة :

	الأسم	السن	الجنس	الحالة الإجتماعية	المستوي التعليمي	العمل
١						
٢						
٣						

٤

٥

٦

٧

ملحوظة : يذكر أي أفراد آخرون يعيشون مع الأسرة من:

جد	جده	عـــم (عمة)	خال	خالة	أولاد عم	أولاد خاله
( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

اى معلومات أخري يري ضرورة إضافتها....

من عدد	طباع إجتماعية	صفات إنفعالية

كيفية قضاء وقت الفراغ

رابعاً معلومات عن الام

أ – اسم الام   ب – محل الميلاد   تاريخ الميلاد والسن

مستوى تعليم الام   محل العمل الحالى   الاعمال السابقة ان وجدت

عدد مرات الزواج السابق ؟ اذا كانت الاجابة بالاجاب يجاوب على الاتى : سب الطلاق

المدة التى مكثتها مع الزوج الاول

هل يوجد انجاب من الزواج السابق

من الذى طلب الطلاق

هل توجد صلة قرابة بين الزوجين

مع من يعيش الاطفال الان

اذا كانت ارملة يذكر سبب وفاة الزوج السابق   الانجاب

ومع من يعيش الاطفال الان

اى معلومات اخرى يرى ضرورة اضافتها

كيفية قضاء وقت الفراغ (تدخين سجائر – شيشة وخلافة)

الأنشطة المختلفة التي تمارس

سادساً : معلومات مفصلة عن الحالة:

الطفلـــــه / الطفله	الحمل	مــــرغوب فيه ( )	صدفه ( )	عن قصد ( )

١ – الولادة :	منزل ()	مستشفي ()	طبيعية ()

اذا كانت الإجابة بلا يعطي الآتي :

اذا كانت الإجابة بلا يعطي الآتي :

- ❖ هل استخدم ملقط (جفت)
- ❖ هل استمر الطفل دون صراخ؟
- ❖ هل الطفل كان مكتمل النمو
- ❖ هل ادخل العناية المركزة؟
- ❖ اذا كانت الاجابه نعم تحدد المدة
- ❖ هل استمر بالحضانة؟
- ❖ اذا كانت الاجابه نعم تحدد المدة

أي ملعومات آخري يري ضرورة إضافتها:

٢ – مرحلة الرضاعة وتطور النمو

١. نوع الرضاعة　　　　٢. وحدته

٣. متي بدأ الفطام　　　　٤. مشاكله (ان وجد)

٣ – التطعيمات:

انواعها :

مشاكلها :

٤ – الأمراض المختلفة التي اصيب بها الطفل:

–　　　–　　　–

–　　　–　　　–

٥ – سن المشي بالشهور

- ❖ الأسنان متى بدأ ظهورها
- ❖ التحكم في التبول
- ❖ التحكم في التبرز
- ❖ سن الحبو　　　الوقوف　　　المشي

٦ – النواحي الانفعالية والعصابية

نوبات غضب ( ) مص أصابع ( ) قضم أظافر ( )

فزع ليلي ( ) عدوان ( ) قلق ( )

هروب من المدرسة ( )

أي معلومات يرُي ضرورة إضافتها :

٧ – النمو اللغوي

النطق والكلام

طبيعى ( ) يتلعثم ( ) لثغة ( )

ابدال ( ) طوال الجملة ( ) المحصول اللغوى ( )

اللغة التعبيرية

اللغة المفهومة : أعلى – أسفل تحت بجوار بجانب

أي معلومات أخرى يري ضرورة إضافتها :

٨ – النمو المعرفي :

يميز الكبير – صغير اكبر من – أصغر من

يميز الطويل – قصير اطول – أقصر من

يميز دائرة – مثلث مربع – مستطيل

أي معلومات آخرى يّري ضرورة إضافتها :

٩ – النمو العضلى "عضلات صغري – عضلات كبري".

يلتقط مكعب يمكنه التعلم يلضم خرزة صغيرة / كبيره

يستخدم براية يطوي ورقة يدخل خطاب في ظرف

يتسلق السلم بسهوله ينط في المكان يمشي علي خط مستقيم

ينط درجة سلم يمكنه الرجوع للخلف يرمى كره باليدين

يدحرج كره بساق واحده

أى معلومات آخرى يري ضرورة إضافتها :

١٠ - التنشئة الاجتماعية :

أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة :

النبذ الأهمال	حماية زائدة	عدم مبالاة
تسلط وقمع	لين	
تذبذب	عقاب	

أي معلومات يري ضرورة إضافتها :

الجوي الأسري :

- ❖ علاقة الطفل بالأب
- ❖ علاقة الطفل بالأم
- ❖ علاقة الطفل بالأخوة أيهما يفضل
- ❖ الصراعات داخل الأسرة : اسبابها
- ❖ مظاهرها

أي معلومات آخرى يري ضرورة إضافتها :

قائمة النشاط الزائد والاندفاعية

الاســــــم :

تــاريخ الميلاد :

اســم المدرسة :

الصف الدراسى :

اسم الباحـــث :

تاريخ اليـــوم :

أى بيانات أخرى يُرى ضرورة إضافتها

تتكون هذه القائمة من ٢٠ عبارة وأمام كل عبارة اختيارات وهى

غالباً	أحياناً	نادراً	لا يوجد

إذا كانت غالبا التى تنطبق على الطفل/الطفلة الرجاء عمل علامة صح عليــــها أمام الخانة المناسبة لحالة الطفل.

ملحوظة: الرجاء عدم ترك أى عبارة دون إجابة.

مـــع الشكـــــر،،

الباحثـــــة

السؤال	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يوجد
١- غير مطيع للأوامر سواء فى المدرسة أو البيت				
٢- يقاطع الآخرين أثناء الحديث				
٣- لا ينصت الى التعليمات				
٤- يقفز وينط ولا يمشى كالآخرين				
٥- يبدأ فى الإجابة قبل أن ينتهى من سماع السؤال				
٦- يتحرك دون سبب واضح.				
٧- لا ينتظر دوره فى الألعاب أو فى الفصل				
٨- سريع الملل				
٩- يتحدث فى غير دوره				
١٠- يترك مقعده دون سبب				
١١- يندفع فى الإجابة قبل أن يقرأ كل التعليمات				
١٢- صعوبة فى السيطرة على حركته.				
١٣- لا ينتظر دوره فى الإجابة.				
١٤- الإنشغال بأعمال غير المطلوب القيام بها				
١٥- يصطدم بالأشياء أثناء المشى				
١٦- ينتقل من نشاط الى أخر دون اتمام النشاط الأول				
١٧- يسأل نفس السؤال الذى سأله الآخرين				
١٨- يحتاج الى إشراف الكبار				
١٩- يعطل الآخرين بحركته الزائدة.				
٢٠- سريع الغضب				

أسماء السادة المحكمين علي البرنامج الخاص

بأولياء الأمور والمدرسين .

١. أ.د. / الهامي عبدالعزيز — أ .ورئيس قسم الدراسات النفسية والاجتماعية بمعهد الدراسات العليا للطفولة

٢. أ.د. / جمال شفيق أحمد — أ – علم نفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة

٣. أ.د. / سعدية محمد بهادر — أ علم نفس وعميد معهد الدراسات العليا للطفولة (سابقاً)

٤. أ.د. / سعد عبدالرحمن — أ علم نفس وكيل كلية البنات (سابقاً) استاذ متفرغ لعلم النفس

٥. .د. / سامية سامى عزيز — مدرس طب نفسى اطفال جامعة عين شمس

٦. أ.م. / سعاد موسى — أ . م طب نفسى أطفال كلية الطب جامعة القاهرة

٧. أ.د / سناء أحمد — طب نفسى أطفال كلية الطب جامعة القاهرة

٨. د. / محمد توفيق على — مدرس علم النفس كلية البنات

٩. أ.م.د/ هبة عيسوي — طب نفسي جامعة عين شمس مركز الطب النفسي

أسماء السادة المحكمين علي البرنامج الخاص بالتلاميذ:

١. أ.د. / السيد كامل أبو شعيشع — رئيسي قسم علم النفس كلية الآداب فرع بنها

٢. د. / سامية سامي عزيز — مدرس طب نفس اطفال جامعة عين شمس

٣-أ.د. / سعديه محمد بهادر — أ علم نفس وعميد معهد الدراسات العليا للطفولة (سابقاً)

٤. أ.د. / سعد عبدالرحمن — أ علم نفس ووكيل كلية البنات (السابق) أ. متفرغ

٥. أ.د. / سناء أحمد — طب نفسى أطفال جامعة القاهرة – كلية الطب

٦. أ.م. / سناء موسى — طب نفسى اطفال جامعة القاهرة كلية الطب

٧. أ.د. / علوية محمد عبدالباقي — أ. طب نفس اطفال ومديرة وحدة الطب النفسي بالعيادة النفسية بمعهد الدراسات العليا للطفولة

أسماء السادة الموجهون

بالتعليم الابتدائى

١. أ. / عباس عبدالظاهر عبدالوهاب — (موجه أول رياضيات بمنطقة الخليفة التعليمية)

٢. أ.د. / فوزية عبدالله أحمد — موجه أول لغة عربية " " "

٣. أ / نور الهدي احمد عبدالعزيز — موجه أول رياضيات " " "

٤. أ/ عنايات عبدالمنعم محمد — موجه أول لغة عربية " " "

١- برنامج الآباء والمدرسون والاخصائيون الاجتماعيون والنفسيون

بيان يوضح جلسات البرنامج الارشادى وعددها وترتيبها

الرقم	الموضوع العام	عدد الجلسات	موضوع الجلسة الإرشادية
١	التعارف	١	التعارف بين الآباء - المدرسين - الباحثة والترحيب بهم
٢	البرنامج	١	لتعريف البرنامج وأهدافه ومضمونه
٣	مفهوم صعوبات التعلم	٢	طرح مفهوم صعوبات التعلم ومناقشته - تغذية مرتدة
٤	المفاهيم القريبة من صعوبات التعلم	٢	التفرقة بين صعوبات التعلم والتخلف العقلى وبطئ التعلم
٥	أنواع صعوبات التعلم	٢	تقديم التصنيفات المختلفة لصعوبات التعلم فى تفصيل وشرح أهمها قبولا لدى المتخصصين.
٦	مناقشة عامة	٢	تغذية مرتدة لما سبق تقديمه ومناقشة مشكلة السرقة
٧	تشخيص صعوبات التعلم	٢	الطرق المختلفة للمساعدة فى تشخيص صعوبات التعلم مع تقديم أهم الوسائل التى تساعد المدرس على ذلك ثم تغذية مرتدة
٨	أسباب صعوبات التعلم	١	مناقشة الأسباب مع التركيز على دور الأسرة.
٩	الانتباه	٢	تعريفه وأسباب نقص الانتباه وكيفية التصدى لهذه المشكلة خاصة الارتباط الشديد بينه وبين صعوبات التعلم.
١٠	المشكلات السلوكية	٤	أسباب المشكلات السلوكية وأنواعها ودور التنشئة الاجتماعية فى ذلك والمصاحبات المختلفة لمشكلات صعوبات التعلم خاصة الانفعالية والاجتماعية (تغذية مرتدة)
١١	مناقشة حرة	١	مناقشة بعض المشكلات الملحة (العنف وكيفية التصدى له) تغذية مرتدة.

الرقم	الموضوع العام	عدد الجلسات	موضوع الجلسة الإرشادية
١٢	مرحلة الطفولة المتأخرة	٢	خصائص هذه المرحلة (الفسيولوجية – الانفعالية – الاجتماعية) متطلبات هذه المرحلة وطرق اشباعوا
١٣	الأنشطة	٢	مناقشة للأنواع المختلفة للأنشطة، وأهميتها سواء على النواحى الحركية خاصة الدقيقة أو النفسية ودورها فى الاشباع النفسى وتوجيه الطاقة واكتشاف المهارات.
١٤	التعاون بين الأسرة والمدرسة	٢	توضيح أهمية التكامل بين المدرسة والأسرة وخلق جسور تعاون (مجلس الآباء) وعقد اجتماعات دورية ومناقشة كل أمور التلاميذ.
١٥	علاج صعوبات التعلم	٣	طرح الطرق المختلفة لعلاج صعوبات الحساب بعد تحديد أوجه الصعوبات – صعوبات القراءة – الكتابة.
١٦	العلاج السلوكى	٢	تعريفه، أنواعه، طرقه، مع تركيز على التعزيز الايجابى.
١٧	مناقشة عامة	١	تغذية مرتدة، مناقشة الفروق بين الطفل وذاته والآخرين.
١٨	التغذية	٢	أهميتها وأنواعها وطرق التغذية السليمة وعلاقتها بالتحصيل وعرض لدراسة أجريت فى محافظة الجيزة.
١٩	الوقاية	٢	الاكتشاف المبكر وأهم العلامات التى تساعد على كشف من لديه بعض هذه الصعوبات وكيفية التصدى لها، تغذية مرتدة تصحيحية.
٢٠	مناقشة وإنهاء	٢	مناقشة حرة والإجابة على جميع الاستفسارات وتقويم وإنهاء البرنامج

ملحق -٨-

برنامج ارشادى لتنمية الانتباه للاطفال

٢- البرنامج الخاص بالأطفال

بيان يوضح جلسات البرنامج الارشادى التربوى وعددها وترتيبها

الرقم	الموضوع العام	عدد الجلسات	موضوع الجلسة الإرشادية
١	التعريف بالبرنامج	١	التعارف بين التلاميذ المشاركين فى البرنامج وتوضيح أهداف ومضمون البرنامج وأنشطته المختلفة.
٢	الانتباه البصرى (شطب الحروف)	٢	شطب مجموعة محددة من الحروف ضمن قائمة كبيرة من حروف الهجاء
٣	إعادة سلاسل أرقام للأمام (انتباه سمعى)	٢	مجموعة من سلاسل الأرقام تبدأ برقمين ثم تزداد
٤	شطب ارقام (بصرى)	٢	شطب أرقام محددة ضمن قائمة كبيرة من أرقام عشوائية
٥	نشاط ترفيهى	١	مسابقة فى الغناء بين البنين و البناء
٦	تمييز دوائر	٢	تمييز شكل محدد لدوائر بين مجموعة من الدوائر وتوزيع الجوائز على الفائزين
٧	إعادة سلاسل أرقام للخلف	٢	التدريب على إعادة سلاسل أرقام للخلف تحديد الفائزون
٨	نشاط رياضى	١	على مجموعة من الألعاب المشتركة فى الفناء الجانبى للمدرسة.
٩	تميز المربعات	٢	تمييز مجموعة من المربعات ضمن صفحة مطبوعة من المربعات (مراعاة الالتزام بالهدوء وعدم ترك المكان)
١٠	تمييز الحرف المشترك	٢	الانتباه لمجموعة كلمات وتحديد الحرف المشترك (مراعاة الالتزام بالهدوء وعدم التحدث إلا بأذن)
١١	نشاط فنى (رسم)	١	توزيع الأدوات الخاصة بالرسم وكل يختار ما يلائمه
١٢	نشاط رياضى	١	القيام ببعض التمرينات الرياضية (من اختيار المشاركين)

الرقم	الموضوع العام	عدد الجلسات	موضوع الجلسة الإرشادية
١٣	تمييز مثلثات	٢	عرض صفحة عليها مجموعة من المثلثات ويميز شكل مثل محدد (تقديم فورى للمدعمات حسب الرغبة)
١٤	ترتيب كلمات	٢	ترتيب مجموعة من كلمات تكون جمل صحيحة (الالتزام بالمكان والهدوء)
١٥	مناقشة حرة	٢	المعاملة الوالدية ومراعاة الميول والقدرات
١٦	نشاط فنى	١	حفر على الجلد ورسم بعض المناظر موجودة فى كتاب المطالعة.
١٧	ترتيب أعداد تنازليا	٢	عرض سلسلة أرقام والانتباه لترتيبها تنازلياً تقديم تدعيم معنوى (تصفيق)
١٨	مناقشة حرة	١	عرض قائمة بأسماء الملتزمين والمتفوقين فى طابور الصباح
١٩	تمييز الحرف الأخير	٢	تم عرض مجموعة من الكلمات والانتباه الى الحرف الأخير وتكوين اسم يبدأ بهذا الحرف خيار (رجلة) سبانخ خيار
٢٠	نشاط رياضى	١	الاتفاق على تقسيم المجموعة الى فريقين وعمل لعبة الإستغماية
٢١	مناقشة حرة	٢	بناء على رغبة الأعضاء تم مناقشة موضوع العقاب من قبل المدرس والأسرة
٢٢	ترتيب أعداد تصاعديا	٢	سلاسل أرقام واعادة ترتيبها تصاعدياً تقديم تدعيم فورى (الالتزام بالمكان والهدوء)
٢٣	ترتيب أرقام	٢	مجموعة سلاسل أرقام وترتب تصاعدياً
٢٤	نشاط فنى	١	مسابقة فى الغناء (الأغانى لكاظم الساهر – عبد الحليم – وردة – أنوشكا، بناء على رغبة المشاركين)
٢٥	مناقشة حرة	١	مناقشة عن السلطة المدرسية وحدودها ومراعاة رغبة التلاميذ فى المواد الدراسية.

الرقم	الموضوع العام	عدد الجلسات	موضوع الجلسة الإرشادية
٢٦	نشاط فنى تشكيلى	٢	مواد مختلفة – عجائن – صلصال – أدوات رسم
٢٧	تكميل سلسلة جمع	٢	الانتباه البصرى لسلسلة جمع معروضة على أوراق كبيرة ثم الحل (عدم الاجابة بدون إذن أو الخروج من المكان)
٢٨	تكميل سلسلة جمع	٢	الانتباه السمعي الى سلاسل ثم جمعها (الالتزام بالمكان – الهدوء)
	الانتقال الى المكتبة		
٢٩	نشاط فنى تشكيلى	١	كراسات رسم وألوان وشمع ومائية ورسم أى شئ من الخيال.
٣٠	مناقشة حرة	٢	كان الموضوع عن الحج وأهميته وكيفيته (تركيز شديد ثم اسئلة عن الموضوع)
٣١	مناقشة حرة	٢	اقتراح لعمل معرض لعرض الانتاج الفنى ودعوة أسرة المدرسة للمشاهدة.
٣٢	اسئلة طرح	٢	عرض اسئلة طرح على أوراق ذات أحجام كبيرة
٣٣	اسئلة طرح	٢	عرض الأسئلة شفهيا وحلها مع الالتزام بالهدوء وعدم الحركة إلا بإذن
٣٤	اجتماع مع المديرة	١	طلب عقد اجتماع مع المديرة لمناقشة مشكلة الضرب والتأنيب (ترحيب ووعد بعدم التكرار)
	عرض مع وجود مثيرات سمعية خارجية		
٣٥	مناقشة حرة	٢	عمل معرض وترحيب بعرض الانتاج وتصويره
٣٦	ترتيب اعداد تنازليا	٢	الانتباه لسلاسل أرقام وترتيبها تنازليا
٣٧	ترتيب أعداد تصاعديا	٢	عرض سلاسل أرقام وترتيبها تصاعديا (تقديم جوائز)
٣٨	نشاط رياضى	٢	مسابقة فى الجرى (أولاد) مسابقة نط الحبل (بنات)

الرقم	الموضوع العام	عدد الجلسات	موضوع الجلسة الإرشادية
٣٩	نشاط فنى تشكيلى	٢	عرض مواد مختلفة رسم وشغل بـالقص واللزق – وكنافاه
٤٠	مناقشة حرة	٣	مشكلة الإرهاب : معنى كلمة ارهاب وانواعه وأسبابه وكيفية القضاء على هذه الظاهرة.
٤١	تحديد أفكار رئيسية	٢	سماع قطعة مطالعة وتحديد أهم الأفكار الرئيسية فيها.
٤٢	مشكلة التعليم	٢	أهدافه واهميته والأمية وكيفية القضاء عليها.
٤٣	اسئلة طرح	١	الانتباه لاسئلة طرح والإجابة مع الالتزام بالمكان وترك الفرصة للآخرين للإجابة
٤٤	اسئلة ضرب	٢	عرض سلاسل أعداد وطلب الإجابة عليها (تقديم تدعيم فورى)
٤٥	تحديد أسماء وبنات	١	عرض قطعة مطالعة وطلب تحديد أسماء البنات بها
٤٦	تحديد أسماء أولاد	٢	عرض قطعة مطالعة وطلب تحدي أسماء الأولاد بها
٤٧	تحديد سلسلة طرح	٢	عرض سلسلة أرقام وطلب القيام بوضع الاجابة الصحيحة.
٤٨	نشاط رياضى	١	لعب ثنائى بالكرة متوسطة الحجم بين طفلة وطفلة بالتبادل مع الجميع (مسابقة)
٤٩	نشاط فنى	١	تلميذة تعرض لقصة كتبتها وعرضتها على المشاركين (ترحيب وتشجيع)
٥٠	معرض	١	عمل معرض فى الفناء الجانبى ضم كل انتاج المشاركين (إهدائه للمدرسة)
٥١	حفل ختامى	١	عمل حفل ختامى وتوزيع الجوائز على المتفوقين ودعوة كل ضيوف الشرف وأخذ صور تذكارية مع الباحثة.
٥٢	إنهاء البرنامج	١	تقديم هدية للباحثة وتبادل أرقام التليفونات والعناوين.

Summary

The importance of this study stems from the following:

1- The importance of studying learning difficulties children.

2- The increasing importance of designing special programmes for these children.

3- The great importance of the integration and cooperation between child, family and school.

4- Very few studies in Arabiec counties interested in designing programmes for the development of learning difficulties children.

5- Availability of recent psychological tool which aid in the diagnosis of L.D cases and make use of personal experience which helps in administration, scoring and interpretation of psychological tools.

6- Designing an integrated programme which may be a model to be used in the field of education and mental health hygiene.

The aim of the work:

This study has the following main objectives:

1- Designing a programme for teachers and parents which may help them and others in interested the field.

2- To evaluate the efficiency and the effectiveness of the counselling programme for teachers and parents.

3- Designing a programme for children in the field of cogntive functions (attention) and behavior (hyperactivity implusivity)

4-To evaluate the efficiency and the effectiveness of this programme.

1- Hypotheses:

1- There were statistically significant difference between parents and teachers information before and after the counselling programme.

2- There were statistically significant differences between the experimental group before and after the programme in some cognitive process and behavior.

3- There were statistically significant differences between experimental and control groups after applying the programme in some cognitive processes and behavior.

4- There were no statistically significant differences between the control in the pre and post assessment in some cognitive processes and behavior.

Material and Method

(A) Sample

The total sample consists of 154 pupils whose age range were between 8 : 10 years 24 pupils were selected according to L.D. creteria. They were selected from a primary governmental school (in Khalifa sector) Cairo governorate. There were randomly divided in 2

groups "experimental and control" They were matched in I.Q, age range and socio-economic level.

(B) Tools:

1- Goodengh Harris dream a man, woman test "Ganima"

2- WISC (adopted by Ismaeel, Mlika, 1956"

3- Luria Nebroska Newrpsychological Battery "C" (Adopted by research 1995"

4- Socio-economic status level sheet "Albohi 1987"

5- Primary Data sheet "Reseacher"

6- Case study sheet "Reseacher".

7- Standerlized interview sheet "Reseacher"

8- Behavioral observation sheet "Reseacher".

9- A Counselling programme for teachers and parents "Reseacher"

10- A Counselling programme for children "Reseacher"

11- Regesitration sheet "for children programme" "Reseacher"

(C) Statistical tools:

1- Arithmatic means, standard deviation "t" test.

2- Spearman's correlation coefficient (R)

3- Spearman's rank correlation coefficent (Rs)

4- Wilcoxon signed-Ranks for two dependant samples.

5- Chi-square (X^2)

6- Mann – Whitney Test (u)

Result

- There were statistically significant differences between parents and teachers information before and after the counselling programme.
- There were statisically significant differences between experimental and control group after applying the programme in some cognitive processes and behavior.
- There were statisically significant differences between the experimental group before and after the programme in some cognitive processes and behavior.
- There were no statisically significant differences between the control group in pre and post assessment in some cognitive processes and behavior.

Ain Shams University
Institute of post-graduate Childhood Studies
Psychological and Social Department

The Effectiveness of a Counselling Programme For The Children With Learning Difficulties

A Thesis Presented by

Karima Imam Osman

For the Fulfillment of PhD degree in Childhood Studies

Supervised of
Prof. Dr.

Laila Ahmed Karm El Din
Professor of Psycholog,
Vice dean of Institute of Post-graduate Childhood Studies and Head of Childhood studies centre
Ein Shams University

L.K

2001